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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi54

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 54

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 № 4 від 28.09.2023 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: Ірина КОЗЛОВСЬКА – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна);
Тетяна ПЛАЧІНДА – 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 54. 237 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
Багно Ю. М. Досвід формування моральних цінностей викладачів закладів вищої освіти засобами практико орієнтованих технологій 10
Івегеш А. В. Військово-патріотичне виховання учнів у закладі спортивного типу в умовах війни: історія та сучасність 17
Сливка Л. В. Деякі напрямки реалізації позитивного зарубіжного досвіду здоров'язбережного виховання дітей та юнацтва в сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти 25

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 33
Кондрашова Л. В., Федоринова Н. Є., Стрибайло І. І. Ресурси діагностичної діяльності в оптимізації фізичної підготовки учнів у контексті концепції «Нова українська школа» 34
Буряк К. В. Самооцінювання навчальної діяльності учнями початкової школи: сутність, види та функції 42
Касаткін О. С. Дослідження шкільної літературної освіти у понятійній площині синергетики 50
Яценко В. С. Формування методики викладання курсів за вибором як основа інтеграційних процесів в освіті нової української школи 64

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 72
Артюшенко А. О. Інтерсуб'єктивна основа суб'єкт-суб'єктної взаємодії в організації самоосвітньої діяльності майбутніх фармацевтів 73
Данилюк С. С. Моделювання іншомовного освітнього простору в закладах вищої освіти в умовах диджиталізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців 82
Олійник Л. В. Концептуальні основи діагностичної діяльності науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів 90
Бажміна Е. А. Дослідження показників сформованості культури самостійної роботи студентів технічних спеціальностей у процесі графічної підготовки: мотиваційний компонент 96
Демченко В. М. Підготовка вчителя-мовника до логічних інновацій в українській мові 105
Літікова О. І. Використання методу кейс-стаді для формування критичного мислення майбутніх суднових механіків у процесі іншомовної підготовки 112
Маруш І. В. Аналітична компетентність фахівця медичної галузі як педагогічна проблема 119
Шліхта Г. О. Практико орієнтоване навчання як забезпечення ефективного формування ціннісно-деонтологічних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців 125

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ 135
Бабко Т. М. Управлінська діяльність із забезпечення раціоналізації системи оцінювальної діяльності в Новій українській школі 136
Данко А. Ю. Емоційний менеджмент та резильєнс як інструменти створення психологічно комфортного освітнього простору 144
Куриш Н. К. Реалізація інноваційної освітньої діяльності як сучасний тренд розвитку освіти: регіональні особливості 151
Онаць О. М., Чижевський Б. Г. Теоретико-метологічні аспекти державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва закладами загальної середньої освіти в сучасних умовах 157
Попович Л. М. Державно-громадська партнерська взаємодія в управлінні закладами загальної середньої освіти 166

Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 174
Камінська Малґожата Проблема соціального капіталу вчителів: аналіз поглядів та підходів в працях зарубіжних вчених 175
Султанова Н. В. Соціальна робота з жінками в ситуаціях насильства в неблагополучних сім'ях 183

Дереш В. С. Розвиток адаптаційних можливостей дітей ВПО в умовах війни: вітчизняний досвід 191
Коваль І. С. Неперервний саморозвиток майбутніх рятувальників як соціальна потреба 197

РОЗДІЛ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 204
Білавич Г. В. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в західних областях України крізь призму діяльності обласних інститутів післядипломної освіти (1945–1991 рр.) 205
Слюсаренко Н. В., Пислар А. Б. Імплементація історичного досвіду виховання молоді в професійно-технічних училищах України в умовах сьогодення 213
Писарчук О. Т., Янкович О. І., Гладюк Т. В. Гумор в історії освіти й педагогіки: використання ідей в умовах сучасних суспільних викликів 220
Сотер М. В. Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти в Туреччині: історичні аспекти та сьогодення 229

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 235

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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi54

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 54

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 № 4 dated 28.09.2023).

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: Iryna KOZLOVSKA – doctor of pedagogical sciences, senior research officer (Ukraine);
Tetiana PLACHYNDA – 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 54. 237 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
Bahno Y. M. Experience of forming moral values of teachers of higher education institutions by means of practice-oriented technologies 10
Ivegesh A. V. Military-patriotic education of students at a sports-type institution in the war conditions: history and modernity 17
Slyvka L. V. Some directions of the implementation of a positive foreign experience of health care education of children and youth in the modern conditions of the reform of the domestic education system 25

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS 33
Kondrashova L. V., Fedorinova N. Y., Strybailo I. I. Resources of diagnostic activities in optimizing students' physical training in the context of the "New ukrainian school" concept 34
Buriak K. V. Self-assessment of learning activities by primary school students: essence, types and functions 42
Kasatkin O. S. Research of school literary education in the conceptual area of synergetic 50
Yatsenko V. S. Development of methods of teaching elective courses as the basis of integrative processes in education of the New ukrainian school 64

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES 72
Artiyushenko A. O. Intersubjective basis that provides subject-to-subject interaction in organizing pre-service pharmacists` independent studies 73
Danylyuk S. S. Modeling of a foreign language educational space at establishments of higher education in conditions of digitalization of the process of future specialists' professional training 82
Oliynyk L. V. Conceptual foundations diagnostic activities of scientific and pedagogical staff in higher military educational institutions 90
Bazhmina E. A. Research indicators of formation of the independent work culture of technical specialties students in the process of graphic training: the motivational component 96
Demchenko V. M. Language teacher training for logical innovations in the ukrainian language 105
Litikova O. I. Using the case-study method to foster critical thinking in future maritime engineers during foreign language training 112
Marush I. V. Analytical competence of a medical specialist as a pedagogical problem 119
Shlikhta G. O. Practice-oriented education as ensuring the effective formation of value and deontological competences of future IT specialists 125

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS 135
Babko T. M. Management activities to ensure the rationalization of the assessment system at the New ukrainian school 136
Danko A. Yu. Emotional management and resilience as tools for creating a psychologically comfortable educational space 144
Kurysh N. K. Realization of innovative educational activities as a modern trend in the development of education: regional peculiarities 151
Onats O. M., Chizhevsky B. G. Theoretical and methodological aspects of the state public administration as a democratic model of management of general secondary education institutions in modern conditions 157
Popovych L. M. State-public partnership interaction in the management of general secondary education institutions 166

UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY 174
Kaminska Malgozhata The problem of teachers' social capital: analysis of views and approaches in the works of foreign scientists 175
Sultanova N. V. Social work with women in situations of violence in dysfunctional families 183

Deresh V. S. Development of adaptation opportunities of internally displaced children in war conditions: nationwide experience 191
Koval I. S. Continuous self-development of future rescuers as a social need 197

UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY 204
Bilavych H. V. Development of postgraduate pedagogical education in western regions of Ukraine through the prism of regional institutes of postgraduate education activities (1945–1991) 205
Slusarenko N. V., Pyslar A. B. Implementation of the historical experience of youth upbringing in professional and technical schools of Ukraine in today's conditions 213
Pysarchuk O. T., Yankovych O. I., Hladiuk T. V. Humor in the history of education and pedagogy: the use of ideas in the context of modern social challenges 220
Soter M. V. Students' foreign language training of higher education in turkey: historical aspects and today 229

INFORMATION ABOUT AUTHORS 235

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 378.011.3-057.175.17.022.1
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.489

Багно Ю. М.*,*
orcid.org/0000-0003-3513-6154

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Формування моральних цінностей викладачів закладів вищої освіти є надзвичайно важливим завданням сучасної освіти, адже саме вони відіграють ключову роль у формуванні молодого покоління та впливають на професійну й особистісну культуру студентів. Викладачі мусять мати високий рівень моральної свідомості й етичної відповідальності, оскільки впливають на якість навчання та виховання студентів, а також загальний моральний клімат у закладах вищої освіти.

Моральні цінності викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) є основними складовими їхньої професійної та особистісної ідентичності та визначають етичну поведінку викладачів, їхні погляди на справедливість, відповідальність, толерантність; регулюють поведінку та вчинки, спрямовуючи їх на досягнення морально прийнятних результатів; визначають, які дії є морально важливими та позитивними й узгоджуються з суспільними нормами та цінностями; регулюють професійну діяльність викладача.

Усвідомлення значущості проблеми формування моральних якостей та цінностей майбутнього викладача закладу вищої освіти зумовило потребу вивчення й аналізу змісту їхньої професійної підготовки з урахуванням сучасних вимог часу та освітніх тенденцій. Одним із найбільш вагомих напрямків цього процесу є практико орієнтована підготовка, яка надає змогу забезпечити максимальне наближення освітнього процесу до майбутньої професійної діяльності.

Освітня практика та педагогічна теорія дає змогу стверджувати, що до практико орієнтованих технологій відносять практичні вправи та лабораторні роботи, технології проєктного навчання, імітаційні технології, технології проблемного навчання, технології інтерактивного навчання, інформаційно-комунікаційні технології, менторство та консультування.

Основним акцентом означених технологій є практичний досвід та професійна компетентність майбутнього викладача ЗВО. Саме тому ключове завдання полягає у формуванні майбутніх викладачів, які свідомі у своїх моральних переконаннях і відповідальності за їх передання, можуть стати справжніми наставниками і прикладом для молодого покоління.

Ключові слова: моральні цінності, заклади вищої освіти, викладач закладу вищої освіти, практико орієнтовані технології, професійна діяльність викладача ЗВО, засоби практико орієнтованих технологій, освітня практика, практичний досвід.

Постановка проблеми. Проблема підготовки висококваліфікованих та компетентних педагогів була й залишається актуальною не лише в Україні, а й у світовій освітній практиці. Водночас однією з найактуальніших проблем залишається формування цілісної особистості педагога, що визначає світоглядну, громадську й життєву його позиції. У цьому контексті доцільним і своєчасним сьогодні є сформованість моральних цінностей у педагогів. Розвиток держави цілком залежить від рівня освіти в ній, у той час як рівень освіти забезпечують саме професійно зорієнтовані, компетентні педагоги, які демонструють кращі зразки моральних цінностей сучасного суспільства.

Сьогодні виникає потреба вивчення проблеми професійної підготовки та формування професійних моральних цінностей у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Для розв'язання означених завдань слід розглянути особливості використання

* © *Багно Ю. М.*

в освітній практиці ЗВО практико орієнтованих технологій, які надають унікальну можливість розв'язання цієї проблеми, передбачають активну участь викладача у практичних ситуаціях, де він може зіткнутися з моральними викликами та дилемами. Це відкриває перед викладачем можливість особисто відчути важливість моральних цінностей та розвинути свою власну моральну свідомість.

Аналіз досліджень. Проблему формування професійних цінностей майбутніх педагогів вивчали О. Кондур, Г. Мешко, О. Мешко, Г. Михайлишин, М. Чумак, а формування педагогічних цінностей майбутніх педагогів – О. Александрова, О. Гончарова, О. Падалка, Н. Самсоненко та ін. Дослідження цієї проблеми науковцями дозволило визначити ефективні методи та підходи до формування моральних цінностей викладачів ЗВО. Однак, незважаючи на актуальність проблеми, вона залишається недостатньо вивченою, й у сучасних умовах є потреба у вивченні та вдосконаленні освітнього процесу підготовки викладачів ЗВО засобами практико орієнтованих технологій.

Метою статті є розгляд та аналіз досвіду формування моральних цінностей серед викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) з використанням практико орієнтованих технологій.

Виклад основного матеріалу. Моральні цінності викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) є основними складовими їхньої професійної та особистісної ідентичності. Ці цінності визначають етичну поведінку викладачів, їхні погляди на справедливість, відповідальність, толерантність і спрямовують їхню діяльність у сфері освіти. Розуміючи важливість моральних цінностей викладачів вищої освіти, звернемося до визначення самого поняття «моральні цінності».

У науково-педагогічній літературі розуміння сутності моральних цінностей убачають як переконання і принципи, що визначають, які дії або вчинки вважаються морально прийнятними і відповідними етичним нормам та які можуть вважатися аморальними чи неприйнятними в моральному аспекті в суспільстві. Слід зазначити, що моральні цінності також розглядають як систему переконань, їх правильність і хибність у моральному аспекті. Ці цінності визначають, які дії або вчинки вважаються морально прийнятними і відповідними етичним нормам.

Як зазначають С. Безбородих та В. Мороз, моральні цінності − це «соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що визначають їх позитивне або негативне значення для окремої людини або суспільства (добро, зло, добробут, прекрасне тощо)» [1, с. 100]. У свою чергу О. Власенко розглядає моральні ціннісні орієнтації, й вбачає їх зміст у такому трактуванні, що вони є: «…одним із засобів розвитку особистості, методологічним підґрунтям морального виховання» [3, с. 87]. Разом із тим Л. Герасимчук та Л. Тарасюк зазначають, що «формування високоморальної, ціннісно зорієнтованої особистості майбутнього фахівця є соціально необхідним» [5, с. 28].

На думку М. Федорової, моральні цінності є «…складовою частиною духовних цінностей. Вони ґрунтуються на ідеї служіння людям і забезпечують стабільність і прогресивний розвиток людського суспільства, виявляються у людській поведінці, міжособистісних взаєминах і можуть застосовуватись для оцінки будь-яких аспектів людської діяльності» [11, с. 247].

Слушними є твердження Ж. Завальної та М. Григорян, що «Моральні цінності виступають основними орієнтирами суспільства для встановлення сталого правопорядку в державі, так само вони стають головними стандартами для визначення напрямків здійснення правового впливу на поведінку суб'єктів в різних сферах життєдіяльності суспільства та держави» [6, с. 152].

Отже, моральні цінності можна вважати стандартами та правилами, за якими люди визначають, як слід поводитися в суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах. Вони регулюють поведінку та вчинки, спрямовуючи їх на досягнення морально прийнятних результатів. Моральні цінності спрямовані на досягнення добра та благополуччя кожної особистості,

й суспільства загалом. Вони визначають, які дії є морально важливими та позитивними, відображають те, як спільнота оцінює певні дії й дозволяє формування спільних норм і цінностей.

Узагальнюючи результати досліджень і досвід освітньої практики, можемо стверджувати, що рівень сформованості моральних цінностей викладачів ЗВО спостерігається крізь такі аспекти їх професійної діяльності: повага до кожного учасника освітнього процесу, упровадження ключових положень педагогіки партнерства, дотримання політики академічної доброчесності, здатність до самореалізації, самовдосконалення та самопрезентації та ін. Саме тому на засадах аналізу теоретичних основ проблеми ми дійшли висновку, що необхідно визначити основні професійно значущі моральні цінності майбутніх викладачів ЗВО:

1. Толерантність і різноманітність. Викладачі мають бути толерантними до різних культур, релігійних переконань, гендерних і соціальних ідентичностей студентів, поважати світогляд і переконань співрозмовника. Вони мають сприяти створенню відкритого та прийнятного навчального середовища для всіх.

2. Відповідальність перед студентами. Викладачі мають відчувати відповідальність за навчання та виховання своїх студентів. Це містить підтримку їхнього академічного розвитку та допомогу в розв'язанні проблем, які можуть виникнути під час навчання.

3. Справедливість і рівні можливості. Викладачі мають прагнути до забезпечення рівних можливостей для всіх студентів незалежно від їхньої раси, статі, походження або інших факторів. Справедливість і рівність є важливими моральними цінностями в освітньому середовищі.

4. Знання професійної етики, включаючи чесність у навчальному процесі, збереження конфіденційності студентів та інші моральні аспекти, пов'язані з викладанням та науковою діяльністю, правилами професійного спілкування й уміннями ними користуватися.

5. Ціннісне ставлення майбутнього викладача до дослідницької діяльності на засадах розвитку в них творчих здібностей, креативних якостей та високого рівня методологічної культури.

6. Самовдосконалення. Викладачі мають бути відкритими до постійного самовдосконалення та професійного розвитку, щоб надавати студентам найкращу освіту.

Важливими у професійній діяльності викладача також є дотримання загальнолюдських моральних цінностей, в основі яких, на думку О. Коберника, «…лежать принципи ціннісного ставлення до інших людей, які проявляються в активно-діяльному ставленні до людей і ґрунтуються на визнанні людини як найвищої цінності» [7, с. 182-183]:

1. Доброта: здатність і готовність людини робити добрі справи на користь інших, що виявляється в доброзичливості, добротворчості тощо.

2. Людяність: любов до людини, поважання її гідності; чуйність і турбота про інших; вміння дякувати, каятися.

3. Миролюбність: довірливість; доброзичливість; толерантність; поблажливість; уміння прощати, просити вибачення; уміння доходити консенсусу.

Усвідомлення значущості проблеми формування моральних якостей та цінностей майбутнього викладача закладу вищої освіти зумовило потребу вивчення та аналізу змісту їхньої професійної підготовки з урахуванням сучасних вимог часу та освітніх тенденцій. Одним із найбільш вагомих напрямків цього процесу є практико орієнтована підготовка, яка надає змогу забезпечити максимальне наближення освітнього процесу до майбутньої професійної діяльності. На думку В. Майковського, «практико-орієнтований підхід дозволяє моделювати предметний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця» [8, с. 161].

На думку О. Безкопильного, освітня практика та педагогічна теорія доводять, що практико орієнтований підхід є важливою складовою сучасної педагогічної освіти

та забезпечує розвиток професійної компетентності, педагогічного досвіду, професійних знань і вмінь, особистих якостей, мотивації до досягнення якісних результатів праці, посилює професійну орієнтацію майбутнього фахівця, забезпечує максимальне наближення до майбутньої професійної діяльності [2, с. 246].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що Н. Байдикова, Л. Вітвицька, О. Ігна, І. Ісаєв, Т. Попова, А. Рижков, Є. Шиянов та ін. до практико орієнтованих технологій відносять:

1. Практичні вправи та лабораторні роботи, що реалізують можливість апробувати теоретичні знання на практиці, вирішувати завдання та розвивати навички професійної діяльності.

2. Технології проєктного навчання, які вимагають дослідження, планування, розробки та впровадження, що дозволяє розвивати творчість та креативність.

3. Імітаційні технології, що полягають в аналізі конкретної ситуації, вирішенні ситуацій морального вибору та застосуванні ігрових методів (навчальні ігри, рольові та ділові ігри, пізнавально-дидактичні ігри), що формують професійні якості та сприяють особистісному розвиткові.

4. Технології проблемного навчання (групові дискусії, метод мозкового штурму, кейс-метод, навчання через дослідження, контекстне навчання) мають на меті формування здатності до самостійного пошуку шляхів вирішення проблеми на засадах морального вибору.

5. Технології інтерактивного навчання створюють умови реалізації кожної особистості у процесі співпраці здобувачів освіти.

6. Інформаційно-комунікаційні технології (комп'ютерні симуляції та віртуальна реальність) дозволяють створити віртуальні або симульовані середовища для навчання та практичного тренування.

7. Менторство та консультування – навчання під керівництвом досвідчених викладачів або фахівців – допомагають розуміти реальні вимоги професійної діяльності.

Узагальнюючи означене вище, можемо стверджувати, що практико орієнтовні технології містять засоби, інструменти, методи та форми, які спрямовані на практичну орієнтацію та застосування здобутих знань і навичок в реальних ситуаціях. Ці технології вбачають та роблять акцент на практичних аспектах професійної діяльності викладача ЗВО, надають можливість отримати практичний досвід, формувати й розвивати професійну компетентність.

Ключове завдання застосування означених технологій – формувати майбутніх викладачів, які свідомі у своїх моральних переконаннях і можуть стати справжніми наставниками і прикладом для молодого покоління, адже саме особистість викладача має велике значення в освітньому процесі та безпосередньо впливає на виявлення моральних поглядів і поведінки студентів.

Педагогічна теорія та освітня практика мають значний арсенал застосування практико орієнтованих технологій, які допомагають збільшити ефективність навчання, забезпечують глибше розуміння матеріалу й готовність до використання знань у реальних умовах, сформувати навички професійної діяльності.

1. Діалог і обговорення. Можна організовувати діалогові заняття, де викладачі матимуть можливість обговорювати етичні питання, виражати свої думки та ділитися досвідом. Це допомагає стимулювати критичне мислення та розуміння різних точок зору.

2. Кейс-аналіз. Застосування кейс-методу дозволяє викладачам вивчати реальні ситуації з етичного погляду, аналізувати їх й ухвалювати обґрунтовані рішення.

3. Професійний розвиток. Викладачі можуть брати участь у професійних семінарах, тренінгах і майстер-класах, де обговорюються етичні аспекти професійної діяльності.

4. Етичні кодекси та стандарти. Важливо ознайомлювати викладачів із сучасними етичними кодексами та стандартами у своїй професійній галузі, надаючи зрозумілу інформацію про те, як вони мають поводитися в різних ситуаціях.

Цікавими та цінними є напрацювання О. Власенка щодо створення моральних ситуацій, які полягають у:

– стимулюванні студентів до теоретичному поясненні моральної чи аморальної поведінки учасників ситуації,

– оцінюванні сформованості моральних якостей особистості добувача освіти;

– широкому використанні життєвих ситуацій і попереднього досвіду студентів для пошуку ефективних шляхів розв'язання ситуацій;

– пошуку умов застосування результату виконання проблемного морального завдання;

– спонуканні до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та інших розумових операцій [4, с. 394].

У педагогічній практиці поширені такі форми й методи практико орієнтованих технологій з формування моральних цінностей викладачів:

– ситуаційне моделювання. Викладачі можуть створювати ситуації, де вони мають ухвалювати етичні рішення, які відображають реальні виклики їхньої професійної діяльності. Це допомагає їм розвивати навички аналізу, обґрунтування рішень та усвідомлення етичних аспектів їхньої роботи;

– портфоліо професійних досягнень. Викладачі можуть створювати портфоліо, де відстежують свої професійні досягнення та розвиток у сфері етики й моральних цінностей. Це дозволяє їм систематично відслідковувати своє особисте і професійне зростання в цьому напрямку;

– рольові ігри. Викладачі можуть брати участь у рольових іграх, де вони втілюють різні професійні сценарії та стикаються з етичними дилемами. Це сприяє розвитку навичок реального ухвалення рішень та врахування етичних аспектів;

– дослідження і аналіз сучасних етичних питань. Викладачі можуть досліджувати актуальні етичні проблеми своєї галузі та спільно зі студентами шукати рішення для цих питань;

– саморефлексія. Викладачі можуть регулярно проводити саморефлексію, аналізуючи свої дії, рішення та їхні етичні аспекти. Це допомагає розвивати свідомість про власну моральну позицію [10, с. 359].

Варто зазначити, що для формування моральних цінностей викладачів ефективними також є:

1. Курси та тренінги з етики і професійних цінностей. Викладачі можуть брати участь у спеціальних навчальних програмах, спрямованих на підвищення свідомості щодо моральних питань та розвитку професійних цінностей.

2. Проведення кейс-аналізу з моральних дилем. Викладачі можуть організовувати заняття, під час яких студенти аналізують та обговорюють реальні ситуації з етичних питань, що стосуються їхньої майбутньої професійної діяльності.

3. Використання інтерактивних онлайн-ресурсів. Викладачі можуть використовувати спеціальні онлайн-платформи та ресурси, які допомагають студентам вивчати й обговорювати етичні питання.

4. Участь у міжнародних програмах та обмінах. Викладачі можуть взяти участь у міжнародних програмах обміну, де матимуть можливість познайомитися з різними культурами та етичними підходами.

5. Організація відкритих лекцій та дискусій. Викладачі можуть запрошувати експертів та фахівців для проведення лекцій і дискусій на етичні теми, що допоможе стимулювати обговорення та висловлювання різних точок зору.

У процесі вивчення досвіду формування моральних цінностей викладачів ЗВО засобами практико орієнтованих технологій можемо окреслити необхідні педагогічні умови:

1. Дотримання професійної етики та прояв моральних цінностей у контексті професійної діяльності викладача ЗВО.

2. Створення адміністрацією середовища моральної культури в ЗВО: проведення заходів щодо формування моральних цінностей здобувачів освіти (конференції, семінари, тренінги, відкриті та гостьові лекції з означеної проблеми), дотримання основних моральних принципів (створення етичних кодексів ЗВО; поважання інтелектуальної власності; пояснення відповідальності щодо академічної недоброчесності), забезпечення необхідних фінансових витрат на проведення заходів, надання доступу до необхідних ресурсів, зокрема інформаційних.

3. Проведення етичних обговорень і діалогів. За допомогою таких методів, як кейс-аналіз чи обговорення реальних ситуацій, викладачі можуть організовувати етичні діалоги й обговорення зі студентами та колегами.

4. Систематичний моніторинг та оцінювання якості освітнього середовища ЗВО. Це допоможе виявити слабкі моменти та вдосконалити процес формування моральних цінностей викладачів.

Висновки. Формування моральних цінностей викладачів ЗВО засобами практико орієнтованих технологій є актуальним і важливим завданням у сучасному освітньому середовищі, вимагає системного підходу та співпраці між адміністрацією, викладачами та здобувачами освіти. Викладачі мають бути активними учасниками у формуванні етичного та морального фундаменту майбутнього покоління спеціалістів.

Особливості та специфіку формування моральних цінностей викладачів визначають освітньо-професійні програми ЗВО, які зорієнтовані на взаємодію зі студентами, між студентами та практичне їх спрямування. Важливо, щоб викладачі були прикладом моральної поведінки та стимулювали етичний розвиток студентів. Самоосвіта та саморозвиток у сфері моральних цінностей є невід'ємною частиною професійного становлення та зростання викладачів ЗВО, а використання практико орієнтованих технологій у цьому процесі має необхідні ресурси як для формування моральних цінностей, так і моральної свідомості та етичної культури педагогічного колективу.

Отже, формування моральних цінностей викладачів ЗВО засобами практико орієнтованих технологій сприяє підвищенню етичної культури в освітньому середовищі та сприяє покращенню якості освіти, розвиваючи викладачів як професіоналів і лідерів. Звідси постає потреба проведення подальших більш ґрунтовних наукових досліджень порушеної у статті проблеми.

Список використаних джерел:

1. Безбородих С. М., Мороз В. П. Особливості формування моральних цінностей майбутніх педагогів. Innovative projects and programs on psychology, pedagogy and education: conference proceedings International scientific conference (Riga, December 10–11, 2021). Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2021. С .100–102.
2. Безкопильний О. О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: теорія та методика: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 552 с.
3. Власенко О. М. Проблема формування моральних цінностей майбутніх учителів у теорії і практиці професійної освіти. *Освіта Донбасу.* 2004. № 3–4. С. 87–93.
4. Власенко О. М. Управління процесом формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики:* монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 391–416.
5. Герасимчук *Л.* С., Тарасюк *Л.* М. Формування моральних цінностей студентів закладів вищої освіти за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. № 1 (3). С. 28–32.
6. Завальна Ж., Григорян М. Моральні цінності в публічних та приватних галузях законодавства.*Наукові записки Львівського університету бізнесу та прав*а. Серія економічна. Серія юридична. 2021. Вип. 30. С. 151–158.

7. Коберник О. Виховання в учнів ціннісного ставлення до інших людей. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». 2018. № 6/38. С. 179–192.
8. Майковська В. І. Практико-орієнтоване навчання як засіб професіоналізації підготовки майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2016. № 50–51. С. 161–167.
9. Петренко Л. М. Практико-орієнтований підхід до формування змісту підвищення кваліфікації педагогів за дистанційною формою. *Методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійної освіти:* зб. мат. всеукр. інтернет-конференції. Хмельницький. 2016. С. 465–469.
10. Постильна О. Педагогічні умови формування моральних цінностей у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.*Серія : Педагогіка. 2015. № 1. С. 359–364.
11. Федорова М. А. Характеристика поняття «моральні цінності особистості». *Освітологічний дискурс.* 2014. № 4. С. 247–257.

References:

1. Bezborodykh, S. M., & Moroz, V. P. (2021). Osoblyvosti formuvannia moralnykh tsinnostei maibutnikh pedahohiv [Peculiarities of the formation of future teachers' moral values]. Innovative projects and programs on psychology, pedagogy and education, conference proceedings International scientific conference. Riga, Latvia: Baltija Publishing [in Ukrainian].
2. Bezkopylnyi, O. O. (2020). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberezhuvalnoi diialnosti v osnovnii shkoli: teoriia ta metodyka* [Preparing future physical education teachers for health promoting activities in primary school: theory and methodology]. Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].
3. Vlasenko, O. M. (2004). Problema formuvannia moralnykh tsinnostei maibutnikh uchyteliv u teorii i praktytsi profesiinoi osvity [The problem of formation of future teachers' moral values in the theory and practice of professional education]. *Osvita Donbasu*, 3–4, 87–93 [in Ukrainian].
4. Vlasenko, O. M. (2009). Upravlinnia protsesom formuvannia moralnykh tsinnostei u maibutnikh uchyteliv zasobamy modeliuvannia pedahohichnykh sytuatsii [Management of the process of formation of future teachers' moral values by means of modeling pedagogical situations]. *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky,* 391–416 [in Ukrainian].
5. Herasymchuk, L. S., & Tarasiuk, L. M. (2021). Formuvannia moralnykh tsinnostei studentiv zakladiv vyshchoi osvity za dopomohoiu informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of students' moral values of higher education institutions with the help of information and communication technologies]. *Akademichni studii. Seriia Pedahohika,* 1(3), 28–32 [in Ukrainian].
6. Zavalna, Zh., & Hryhorian, M. (2021). Moralni tsinnosti v publichnykh ta pryvatnykh haluziakh zakonodavstva [Moral values in public and private spheres of legislation]. *Naukovi zapysky Lvivskoho universytetu biznesu ta prava. Seriia ekonomichna. Seriia yurydychna*, 30, 151–158 [in Ukrainian].
7. Kobernyk, O. (2018). Vykhovannia v uchniv tsinnisnoho stavlennia do inshykh liudei [Fostering in students a valuable attitude towards other people]. *Liudynoznavchi studii. Seriia Pedahohika,* 6/38, 179–192 [in Ukrainian].
8. Maikovska, V. I. (2016). Praktyko-oriientovane navchannia yak zasib profesionalizatsii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv v Ukraini [Practice-oriented training as a means of professionalizing the training of future specialists in Ukraine]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity,* 50–51, 161–167 [in Ukrainian].
9. Petrenko, L. M. (2016). Praktyko-oriientovanyi pidkhid do formuvannia zmistu pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv za dystantsiinoiu formoiu [Practice-oriented approach to the formation of the content of teacher training in a distance form], *Metodychni zasady pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv systemy profesiinoi osvity*, zb. mat. vseukr. internet-konferentsii [Methodological principles of in-service training of pedagogical workers of the system of professional education, Proceedings of the All Ukrainian Internet conference]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
10. Postylna, O. (2015). Pedahohichni umovy formuvannia moralnykh tsinnostei u studentiv pedahohichnykh VNZ zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Pedagogical conditions for the formation of moral values among students of pedagogical universities by means of information and communication technologies]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika,* 1, 359–364 [in Ukrainian].
11. Fedorova, M. A. (2014). Kharakterystyka poniattia «moralni tsinnosti osobystosti» [Characteristics of the term of "personal moral values"]. *Osvitolohichnyi dyskurs,* 4, 247–257 [in Ukrainian].

Bahno Y. M.,
orcid.org/0000-0003-3513-6154

EXPERIENCE OF FORMING MORAL VALUES OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES

The formation of moral values of teachers of higher education institutions is an extremely important task of modern education, because they play a key role in the formation of the younger generation and influence the professional and personal culture of students. Teachers must have a high level of moral awareness and ethical responsibility, because, as a model of behavior, they influence the quality students' education and upbringing, as well as the general moral environment in higher education institutions.

The moral values of teachers of higher education institutions are the main components of their professional and personal identity and determine teachers' ethical behavior, their views on justice, responsibility, tolerance; regulate behavior and actions, directing them to achieve morally acceptable results; determine which actions are morally important and positive and consistent with social norms and values; regulate the teacher's professional activity.

Awareness of the importance of the problem of forming the moral qualities and values of the future teacher of the institution of higher education made it necessary to study and analyze the content of their professional training, taking into account the modern requirements of the time and educational trends. One of the most important directions of this process is practically oriented training, which makes it possible to ensure the maximum approximation of the educational process to future professional activity.

Educational practice and pedagogical theory make it possible to assert that practically oriented technologies include: practical exercises and laboratory works; project learning technologies; simulation technologies; problem-based learning technologies; interactive learning technologies; information and communication technologies; mentoring and consulting.

The main emphasis of these technologies is the practical experience and professional competence of the future teacher of higher education. That is why the key task is the formation of future teachers who are aware of their moral beliefs and responsibility for their transmission and can become real mentors and examples for the younger generation.

Key words: moral values, higher education institutions, teacher of a higher education institution, practice-oriented technologies, professional activity of a teacher of higher education institutions, means of practice-oriented technologies, educational practice, practical experience.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шапран О. І.

УДК 37.018.54:796]:(172.15+355.01)]„364"(091)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.465*

Івегеш А. В.*,*
orcid.org/0000-0002-0957-7290

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДІ СПОРТИВНОГО ТИПУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті висвітлено проблему військово-патріотичного виховання учнів закладу спортивного типу в умовах війни. Проведено паралелі між сучасним і минулим.

Актуальність проблеми зумовлена ситуацією в країні, яка склалася внаслідок збройної та інформаційної агресії з боку російської федерації проти України.

Основним завданням для молодшого покоління є виховання патріотичної свідомості, любов до рідної Батьківщини, виконання громадського та конституційного обов'язку для захисту та цілісності української держави. У цьому значну роль відіграє волонтерство, Всеукраїнська

* © ***Івегеш А. В.***

дитячо-юнацька військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»), вивчення предмета «Захист України».

Досліджуючи багатовікову історію та виховні традиції предків, визначено основні напрямки вдосконалення освітнього процесу в різних закладах, зокрема ліцеї спортивного типу (з урахуванням ідей військово-патріотичного виховання молоді в системі українського козацтва, участь у Всеукраїнській військово-патріотичній грі «Сокіл», вивчення навчальних дисциплін із позиції захисту України, організації волонтерської діяльності), адже освітній заклад є джерелом не тільки знань, а й зміни стилю свідомості, мислення й поведінки сучасного покоління. Мова, звичаї, історичне минуле, обізнаність щодо сучасної ситуації в Україні відіграють надважливу роль у вихованні патріота в умовах навчального закладу.

Досліджено особливості військово-патріотичного виховання у провідних країнах світу, зокрема Ізраїлі. Як показує досвід країни, виховання почуття національної гідності сприяє швидкому фізичному й військово-патріотичному розвитку. Формування національної самосвідомості становить собою систему, яка створювалася впродовж багатьох років. Це система переконань, ідеалів, звичаїв, традицій, поглядів, що формують світогляд молодшого покоління.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, заклад спортивного типу, учні, історичні аспекти виховання, волонтерство.

Постановка проблеми. Через окупацію частини української території росіянами та нестабільне суспільне життя в регіонах нашої держави особливої значущості набула проблема військово-патріотичного виховання здобувачів освіти. Незважаючи на воєнний стан, українські традиції відроджуються й набирають популяризації. Національна свідомість прогресує, розвивається українська культура.

У цей нелегкий час майбутнє країни залежить від громадянської позиції кожного члена суспільства. Патріотичне виховання надзвичайно актуальне й має стати основою всієї виховної системи нашої молоді. Упродовж усіх етапів освітнього процесу його потрібно здійснювати планомірно, систематично й цілеспрямовано.

Аналіз досліджень. Проблема щодо формування національно-патріотичних критерій особистості була і є надважливою серед учених. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що питання національно-патріотичного виховання вивчали вітчизняні філософи та громадські діячі Г. Ващенко, М. Драгоманов, М. Костомаров, І. Огієнко, О. Потебня, Г. Сковорода, Леся Українка, І. Франко, Т. Шевченко, П. Юркевич та ін. Основні підвалини патріотичного виховання визначено українськими вченими-педагогами, зокрема О. Вишневським, О. Захаренком, В. Сухомлинським, І. Ткаченком, а також сьогочасними науковцями (І. Бех, І. Зязюн, В. Кульчицький, Н. Ничкало, М. Сметанський, М. Фіцула, Г. Шевченко). Питання військово-патріотичного виховання стали предметом досліджень М. Зубалій, В. Івашковського. Патріотизм як життєва позиція особистості висвітлена в роботах А. Авраменка, О. Киричука, І. Мар'єнка.

Вивчення й аналіз наукової літератури, методичних рекомендацій освітніх програм засвідчує, що більшість дослідників військово-патріотичне виховання характеризує як цілеспрямований процес формування в молоді національно-патріотичної гідності, свідомості, любові до народу, культури, звичаїв, історії, готовності до захисту своєї держави, особливо під час воєнного стану. Ми погоджуємося з цією позицією щодо потрактування поняття військово-патріотичного виховання.

Мета статті – визначити особливості освітнього процесу ліцею спортивного профілю в умовах війни та виховання патріотизму серед майбутніх спортсменів крізь призму традицій українського козацтва, сучасності, а також кращого досвіду зарубіжних країн.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні питань національно-патріотичного виховання, сьогодні як ніколи потрібні нові шляхи та підходи. Військово-патріотичне виховання молоді поєднує в собі декілька напрямків виховання. Проте основним

результатом виховних впливів є сформованість готовності молодої людини до військово-патріотичної діяльності, що передбачає декілька основних напрямків – освітній, фізичний, психологічний та соціальний [10, с. 134].

Освітній напрямок передбачає обсяг знань про героїчне минуле українського народу, історію Збройних Сил. Окрім цього освітній компонент передбачає також знання зі здоров'язбережних технологій, гігієни, спорту, фізичної культури, допризовної підготовки юнаків та юначок.

Фізична складова передбачає достатній рівень розвитку фізичної сили, витривалості, спритності, швидкості. Ці якості потрібні для військової діяльності, формування рухових навичок і вмінь. Значну роль відіграє достатній рівень фізично-оздоровчої активності здобувачів освіти на уроках фізичної культури, в участі у спортивних секціях, гуртках тощо.

Психологічна складова охоплює позитивну мотивацію до участі ліцеїстів у військово-патріотичних заходах. Вона передбачає достатній рівень сформованості таких якостей, як емоційна стійкість, сміливість, рішучість, цілеспрямованість і мужність.

Соціальний напрямок передбачає відданість бойовим і національним традиціям, вірність військовому обов'язку, високу дисциплінованість, соціально-комунікативну та патріотично-громадянську активність.

У закладах освіти, зокрема спортивного профілю, проводяться військово-патріотичні заходи, різні за змістом та напрямком: конференції, лекції, зустрічі, окремі види змагань, екскурсії, військово-спортивні свята, фестивалі козацької слави, походи по місцях бойової слави народу України та інше.

Зміст військово-патріотичного виховання в Тернопільському педагогічному ліцеї спортивного профілю розкривається через вивчення своєї історії, культури, народних традицій, звичаїв, обрядів. Безцінний доказ цього – українське козацтво, яке відроджується в умовах сучасної України.

Історичні факти й народні переповідання свідчать, що до українського козацтва юнаків обирали дуже ретельно. Вихованці опановували читання, письмо, хоровий спів та музику. У них формували національний спосіб життя, поведінки та оборонно-військові справи. У них не вимагали документів, які засвідчували їхню чесність чи кваліфікацію; – потрібно було довести свою мужність, управність і відважність на спортивних майданчиках [7, с. 56].

Навчаючись, кожний молодий козак розвивав у собі найкращі риси – чистоту моральних якостей, любов до батька та матері, рідної мови, вірність у дружбі та коханні. Юнаки завжди прагли розвивати власні фізичні й духовні сили, справедливість, працелюбність, порядність, правдивість, завжди і всюди чинили благородно, уважали, що за честь та незалежність рідного краю готові віддати життя. Формувати та виховувати ці риси, наповнені волелюбним козацьким духом, для молоді – це одне з основних завдань військово-патріотичного виховання.

Вільний час юнаків заповнювався виконанням різних фізичних вправ – плавання, бігу, веслування, боротьби тощо. Переважно ці вправи мали військово-прикладний напрямок і були засобом фізичної підготовки.

У козацтві поширювалися різні системи єдиноборств. Найвідоміша увійшла до складу козацького танцю гопака. Він не був звичайним танцем. Це складні фізичні навантаження подекуди з карколомними прийомами. І сьогодні відчутний його бойовий дух, віра у власні сили та прагнення жити. Можна зазначити, що всі збережені елементи – це складні акробатичні вправи, які були складовою самозахисту наших предків [6, с. 145].

Сьогодні в Україні козацькі організації співпрацюють із державними організаціями. Держава зацікавлена в популяризації козацьких ідеалів у вихованні учнів. Тому за сприяння Президента України виникла дитячо-юнацька військово-спортивна патріотична гра «Сокіл» («Джура»). Діяльність цієї молодіжної організації здійснюється за планом за напрямками – туристичним, історично-науковим, спортивно-фізкультурним, освітньо-культурним.

Усебічне виховання та розвиток молодих патріотів України – це мета педагогічної діяльності. Для результативної роботи козацької організації упорядковуються спеціальні теки з усіма потрібними науково-методичними та юридичними матеріалами. Здійснюється закупівля туристичного спорядження. Розроблено спеціальний значок з емблемою «Сокіл» («Джура»). Також під час змагань кожна команда має свою символіку у формі (Козацька Хоругва).

Для проведення та організації цих змагань задіяно практично весь колектив працівників освітнього закладу. Директор розподіляє обов'язки вчителів, гарантує умови для реалізації гри. Заступник директора корегує роботу згідно з нормами козацької педагогіки. Педагог-організатор здійснює організаційні заходи гри в позаурочний та канікулярний час. Відповідальний за проведення гри призначається наказом керівника закладу освіти за його згодою. Учителі фізичного виховання забезпечують відповідним інвентарем, контролюють фізичний стан учасників, підготовляють до змагань. Також значну роль відіграють заняття з фізичної культури, під час яких формуються якості, потрібні майбутньому захиснику України.

Учитель навчального предмета «Захист України» організовує стройовий вишкіл, проводить заняття з вогневої підготовки, співпрацює з військовими частинами, навчає, як застосовувати засоби індивідуального захисту, способи виживання у складних умовах, відповідає за наявність у закладі освіти відповідного спорядження та інвентарю, а також є організатором змагань.

Від патріотичного виховання вчителя залежить формування патріотизму учнів. Однією з інтерактивних новітніх форм патріотичного виховання є відзначення загальнонаціональної хвилини мовчання, яку започаткували в березні 2022 року Указом Президента. Уведення загальнонаціональної хвилини мовчання в умовах воєнного стану є ефективним засобом вираження пам'яті та підтримки загиблих, а також вираження солідарності з тими, хто стикається з воєнними подіями. Це особливо привертає увагу молоді до важливих питань і підкреслює єдність нації в часи випробувань. У всій країні хвилина мовчання лунає о 09.00 годині ранку – як символ глибокого суму і солідарності. Призначена вона для того, щоб люди вшанували тих, хто втратив життя чи постраждав унаслідок війни з росією. Це має сильний емоційний вплив і сприяє об'єднанню суспільства в підтримці тих, хто потребує допомоги й захисту.

Надважливою є інформаційна безпека здобувачів освіти. Країна-агресор використовує різні методи для залучення учнів у віртуальному просторі для онлайн-злочинності. Освіта в галузі кібербезпеки допомагає учням розпізнати потенційну небезпеку й ефективно захистити свою конфіденційність та безпеку в Інтернеті. Для ефективної боротьби з підсвідомим впливом онлайн-злочинів важливим є комплексний підхід, що передбачає технічні засоби захисту, інформаційну грамотність і залучення батьків та педагогів [2, с. 78–83].

Активними формами впливу є виховні уроки, онлайн-зустрічі та майстер-класи. Такі заходи сприяють не лише підняттю рівня патріотизму, але й розвитку соціальних навичок і встановленню зв'язків між учасниками. Заходи формують патріотичне ставлення, соціальні цінності та виховують в учнів відповідальність перед своєю країною й тими, хто присвячує своє життя захисту її безпеки.

Ось головні аспекти таких заходів:

– зустрічі з воїнами, їхніми родинами, волонтерами створюють можливість для емоційного єднання. Діти відчувають підтримку та вдячність від людей, які присвятили своє життя служінню країни;

– розповіді військових і родичів служать дітям життєвими уроками. Це сприяє формуванню у здобувачів освіти високих моральних стандартів, розумінню важливості служіння та відданості принципам;

– участь у виготовленні сувенірів для бійців та інших патріотичних ініціатив сприяє формуванню національного самосприйняття та глибокого патріотизму;

– майстер-класи та інші активності створюють можливість для учнів взаємодіяти не тільки між собою, але і з воїнами, волонтерами та іншими особами, які впливають на життя країни;

– залучення до альтруїстичних вчинків і пожертвувань в ім'я країни сприяє формуванню громадянської свідомості й активного громадянства. Такі заходи не тільки покращують морально-етичний клімат в освітній спільноті, але й глибоко впливають на формування характеру та цінностей учасників.

В освітньому процесі спортивного ліцею вихователями та класними керівниками проводилися тематичні просвітницько-інформаційні та виховні заходи. Це брейн-ринги, вікторини, круглі столи, перегляд відеоматеріалів з обговоренням, диспути, присвячені героїчним подвигам українців, боротьбі за територіальну цілісність і незалежність України (наприклад, до Дня героїв Небесної Сотні, Дня захисника України тощо).

Освітній процес передбачає низку заходів щодо покращення змісту навчальних предметів (історія України, українська література, українська мова), який розширює військово-патріотичні уявлення та знання, забезпечує формування в ліцеїстів високого пізнавального інтересу до подій, пов'язаних із захистом Батьківщини.

Уроки історії України дозволяють ліцеїстам зрозуміти й оцінити важливі етапи розвитку країни, формують національну самосвідомість і розвивають патріотичні почуття. Озброєні знаннями учні краще розуміють події та виклики, з якими стикається суспільство. Уроки історії змінюють ключову роль у формуванні учнівського розуміння війни та армії. Вивчення героїчних бойових традицій українського народу покращують виховання патріотизму та поваги до попередніх поколінь у становленні й захисті незалежності України. Ці уроки надають здобувачам освіти можливість вивчити історичні події та розвинути аналітичні та критичні навички. Важливо, щоб вчителі історії надавали об'єктивну та різнобічну інформацію, сприяли самостійному мисленню та стимулювали учнів до дослідження власного минулого та розвитку аналітичного мислення.

Уроки літератури відіграють важливу роль у формуванні моральних ідеалів ліцеїстів. Через художні твори учні зустрічаються з надзвичайно життєвими ситуаціями, відчувають емоції персонажів. Позитивні герої літературних творів є прикладом для засвоєння. Розгляд учинків впливає на формування морального компасу учнів. Твори допомагають у встановленні зв'язку між минулим і сучасністю. Автори розкривають соціокультурний контекст свого часу, а учні розуміють, які проблеми були актуальними в минулому та як вони можуть вплинути на сучасне суспільство. Виховання почуття гордості за Батьківщину та народ – ще одна важлива мета уроків літератури. Розгляд творів, пов'язаних з історією та культурою країни, дозволяє зануритися у світ власних коренів та зрозуміти, чому важливо берегти й підтримувати спадщину свого народу.

Уроки математики, фізики, хімії та біології відіграють ключову роль у формуванні знань, потрібних для розуміння й застосування у військовій техніці та засобах захисту. Ці предмети сприяють підготовці ліцеїстів у такому контексті.

Учні вивчають математичні концепції, які є основою для розроблення військових технологій: геометрія – для розрахунків траєкторій, алгебра – для програмування та аналізу даних. Знання фізичних принципів дозволяє зрозуміти закони руху, аеродинаміку, оптику, термодинаміку та багато інших аспектів, що є ключовими для військової техніки. Хімічні знання важливі для розуміння властивостей матеріалів, конструкцій, пального й хімічної обробки, яка використовується військовими силами. Вивчення біології дозволяє зрозуміти медичні аспекти військової медицини, вплив біологічних чинників на ефективність військових операцій, а також розроблення заходів захисту від біологічних загроз.

Зазначені предмети допомагають учням аналізувати вплив науково-технічної революції на розвиток військової техніки та вирішувати завдання, пов'язані з військовою тематикою. Інтеграція цих знань сприяє глибокому розумінню інновацій та технологій, які

застосовуються в сучасному військовому господарстві, дозволяючи ліцеїстам зрозуміти значення своїх знань у сучасному світі.

Значне місце у фізичній підготовці юнаків до військової служби належить урокам фізкультури, під час яких формуються якості, необхідні воїну, – висока працездатність, витривалість, чітка координація і точність рухів.

На уроках «Захист України» юнаки та дівчата 10–11-х класів проходять Програму допризовної підготовки, під час якої в молоді формуються життєво необхідні знання, уміння й навички щодо захисту України та дій населення під час надзвичайної ситуації. Систематизуються уявлення про військово-патріотичне виховання в контексті національно-патріотичного виховання.

Учні вивчають важливі етапи військової історії України, героїчні вчинки, події боротьби за незалежність. Це створює зв'язок між сучасністю та минулим, розкриває героїзм і відданість попередніх поколінь. У межах предмета здійснюються фізичні тренування та вправи, спрямовані на розвиток фізичної готовності ліцеїстів. Це сприяє формуванню дисципліни, витривалості та важливих фізичних навичок, які можуть бути корисними у військовій службі. Учні ознайомлюються із принципами безпеки, вивчають, як діяти у випадках надзвичайних ситуацій, учаться навичкам самозахисту та наданню допомоги іншим. Вивчення предмета формує відповідальність в учнів перед Батьківщиною та усвідомлення їх громадянських обов'язків. Це включає розуміння важливості та обов'язків громадянина щодо захисту країни. Предмет «Захист України» спрямований на формування в учнів почуття гордості за свою країну, її історію та досягнення. Усі ці аспекти разом сприяють вихованню, ліцеїсти розуміють важливість служби у Збройних Силах України, виявляють національно-патріотичне ставлення та готовність допомогти своїй країні в разі потреби. Питання забезпечення національної безпеки й територіальної цілісності є актуальним у сучасних умовах. Тому вивчати цей предмет є надважливо.

У дослідженні проблеми військово-патріотичного виховання молоді в Україні цікавим є досвід інших країн, зокрема Ізраїлю. У нас із цією державою є багато спільного: це також молода країна, яка розвивається в оточенні ворогів, але здатна забезпечити свою оборону й демократичний спосіб життя.

Багатостраждальна історія обох народів також схожа: репресії, приниження, дискримінація, геноцид – Голокост та Голодомор. Ізраїлю чимало довелося вкласти праці й людських ресурсів, щоб здобути лідерство та світове визнання. Наша країна має усвідомити, що без відданих юнаків- патріотів не буде майбутнього. В Ізраїлі діють мехіни – центри, де виховують лідерів, особливо серед молоді. Випускники цих осередків посідають найвищі посади держави Ізраїль. Молодь навчають філософії, історії та державознавства; у неї виховують лідерські якості. Здобувачам освіти важливо налагодити сильний емоційний зв'язок зі своїми менторами. Кожному учневі потрібен дорослий, який безпрецедентно в нього вірить [8].

Оскільки країна перебуває в стані війни, їй необхідно постійно бути готовою до агресії ззовні. Довійськова підготовка – це один із найважливіших елементів навчання. Служба в армії для кожного громадянина країни є обов'язковою. Військовозобов'язані громадяни свідомо укладають контракт, і навіть якщо потрібно віддати життя, вони впевнені, що держава про них та їхніх рідних подбає. Після завершення військової служби перше питання, яке формулюють на співбесіді, коли приймають на роботу, – «Що ти робив в армії?». Якщо не здатний відповісти на це запитання, суспільство тебе засудить та не зрозуміє [8].

Ізраїль є єдиною країною, в якій обов'язкову службу проходять жінки. Відсутні прояви «дідівщини»; якщо це трапляється, карається весь офіцерський склад, а всіх причетних притягують до кримінальної відповідальності.

Власний народ – це найбільша цінність для країни Ізраїль. Із великою пошаною та повагою там ставляться до загиблих, поранених, полонених і ветеранів. Прикладом

цього є успішне функціювання системи охорони здоров'я, в якій ключовим є пацієнт. Відома ізраїльська історія, коли за одного ізраїльського полоненого обміняли тисячу терористів. Це є підтвердженням того, що Ізраїль – країна без жодних природних ресурсів, і тільки люди є найбільшою цінністю.

Ізраїльські діти народжуються в розвиненій та багатій країні, де все практично облаштовано, але в них як у свідомих громадян спостерігається відповідальність за свою країну, тому що у них є велика спільна історія, яка надихає і робить їх сильнішими.

Діти, які виховуються в такому суспільстві, не можуть бути байдужі до волонтерських ініціатив. Хоча ця робота є необов'язковою, багато хто волонтерить із близькими друзями, знайомими чи навіть цілими групами. Найвагоміша причина, чому так багато молоді займається волонтерством, – цілеспрямоване патріотичне виховання. Діти часто бачать приклад батьків щодо допомоги іншим людям.

Повномасштабне вторгнення росіян на територію України «підняло» національно-патріотичну свідомість усіх українців, зокрема ліцеїстів Тернопільського педагогічного ліцею. Повертаючись до 24 лютого 2022 року, в перші ж дні ліцеїсти як свідомі громадяни та патріоти своєї держави з честю вступали у різні волонтерські організації. Учні та весь педагогічний колектив спрямовували свої сили, талант і креатив на те, щоб підтримати Збройні Сили України. Ліцеїсти активно долучались до різних видів волонтерської справи – плетіння маскувальних сіток, допомогу необхідними речами та харчовими продуктами (усе це передавалося нашим захисникам на передову. Окрім цього були організовані аукціони, де наші ліцеїсти виставляли різні футбольні лоти, з допомогою тренерів та вчителів організовувались патріотичні футбольні турніри, в яких юнаки мали змогу виявити себе та підтримати ЗСУ. Виручені кошти відправляли нашим випускникам, які після повномасштабного вторгнення росіян на нашу землю стали на захист рідного краю.

Також з ініціативи наших випускників у Тернополі була створена футбольна команда, яка проводила благодійні футбольні матчі в області та за її межами. Багато наших випускників повернулися із різних спортивних клубів, адже на той час всі чемпіонати України зупинилися. Завдяки команді зірок було зібрано близько мільйона гривень.

Висновки. Військово-патріотичне виховання молоді є актуальною проблемою, яка в умовах війни потребує негайного вирішення. У цьому питанні неоціненним є приклад українського козацтва, досвід військово-патріотичного виховання молоді в інших країнах, залучення до волонтерства, діяльність державних організацій, освітніх закладів, сім'ї.

Діяльність Всеукраїнської дитячо-юнацької військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура») є надзвичайно важливою в цьому сенсі, що закладає основу, є кузнею патріотичних кадрів, які дадуть гідну зміну старшому поколінню.

На українських землях державотворчі процеси за часів козацької доби дали перші світові зразки демократичного устрою. На світову арену вийшли видатні державні діячі, військовослужбовці, духовенство. Героїчні подвиги українського народу та видатні особистості стали прикладом для наслідування.

Навчально-тренувальний процес у ліцеї спортивного типу в умовах війни має свої особливості. Здійснюється системна робота з військово-патріотичного виховання. Вона є органічною частиною професійної підготовки, оскільки формує, окрім знань, високі духовно-вольові якості – витривалість, патріотизм, самореалізацію, бажання бути корисним, що так потрібні майбутньому спортсмену.

У період воєнного стану надзвичайно важливими стали питання становлення національної ідентичності, поваги та любові до української мови; медіаосвіти та інформаційної безпеки здобувачів освіти; залучення ліцеїстів до волонтерства, проєктів, акцій та флешмобів на підтримку ЗСУ; здоров'язбережних, спортивно-оздоровчих заходів, які сприяють патріотичному вихованню.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в усебічному дослідженні специфіки військово-патріотичного виховання здобувачів освіти в закладах освіти спортивного типу в різних країнах світу.

Список використаних джерел:

1. Безлюдна Н. Особливості національно-патріотичного виховання школярів в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2022. № 2 (8), С. 76–83. URL: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(8).2022.268057
2. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції.* К.: Школяр, 1997. С. 78–122.
3. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави: студії виховання. *Рідна школа.* 2001. № 2. С. 9–14.
4. Дубина М., Руденко Ю. Патріотичне виховання молоді. *Освіта України.* 2006. №8. С. 5.
5. Каляндрук Т. Таємниці бойових мистецтв. Львів: ЛА «Піраміда», 2007. С. 304.
6. Кащенко А. Оповідання про славне військо запорозьке низове. К.: Веселка, 1992. 266 с.
7. Когут Ю., Юрченко О. Як прищепити молоді «ген відповідальності» за країну: досвід Ізраїлю. *Освіторія Медіа.* 2020. URL: https://osvitoria.media/experience/yak-pryshhepyty-molodi-gen-vidpovidalnosti-za-krayinu-dosvid-izrayilya/
8. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text
9. Педагогічний словник / під ред. М. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 154 с.
10. Про загальнонаціональну хвилину мовчання за загиблими внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України: Указ Президента України від 16.03.2022 р. № 143/2022. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1432022-41729

References:

1. Bezliudna, N. (2022). Osoblyvosti natsionalno-patriotychnoho vykhovannia shkoliariv v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of national-patriotic education of schoolchildren under martial law]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly,* 2 (8), 76–83. Retrieved from https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(8).2022.268057 [in Ukrainian].
2. Vyshnevskyi, O. (1997). Kontseptsiia demokratyzatsii ukrainskoho vykhovannia [The concept of democratization of Ukrainian education]. *Kontseptualni zasady demokratyzatsii ta reformuvannia osvity v Ukraini: pedahohichni kontseptsii, 78–122* [in Ukrainian].
3. Honskyi, V. (2001). Patriotyzm yak osnova suchasnoho vykhovannia ta ideolohii derzhavy: studii vykhovannia [Patriotism as the basis of modern education and state ideology: education studies]. *Ridna shkola,* 2, 9–14 [in Ukrainian].
4. Dubyna, M., & Rudenko, Yu. (2006). Patriotychne vykhovannia molodi [Patriotic education of youth]. *Osvita Ukrainy,* 8, 5 [in Ukrainian].
5. Kaliandruk, T. (2007). *Taiemnytsi boiovykh mystetstv* [Secrets of martial arts]. Lviv: LA «Piramida» [in Ukrainian].
6. Kashchenko, A. (1992). *Opovidannia pro slavne viisko zaporozke nyzove* [A story about the famous Zaporizhzhya grassroots army]. Kyiv: Veselka [in Ukrainian].
7. Kohut, Yu., & Yurchenko, O. (2020). Yak pryshchepyty molodi «hen vidpovidalnosti» za krainu: dosvid Izrailiu [How to instill in youth "the gene of responsibility" for the country: Israel's experience]. *Osvitoriia Media.* Retrieved from https://osvitoria.media/experience/yak-pryshhepyty-molodi-gen-vidpovidalnosti-za-krayinu-dosvid-izrayilya/ [in Ukrainian].
8. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the Concept of National Patriotic Education of Children and Youth dated June 16, 2015, No. 641. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text [in Ukrainian].
9. Yarmachenko, M. (Ed.). (2004). *Pedahohichnyi slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
10. Decree of the President of Ukraine on a nationwide minute of silence for those killed as a result of the armed aggression of the Russian Federation against Ukraine dated March 16, 2022, No. 143/2022. Retrieved from https://www.president.gov.ua/documents/1432022-41729 [in Ukrainian].

Ivegesh A. V.,
orcid.org/0000-0002-0957-7290

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS AT A SPORTS-TYPE INSTITUTION IN THE WAR CONDITIONS: HISTORY AND MODERNITY

The article highlights the problem of students' military-patriotic education of a sports-type institution in wartime conditions. Parallels of the present and the past have been drawn between.

The relevance of the problem is due to the situation in the country, which has developed as a result of armed and informational aggression by the Russian Federation against Ukraine.

The main task for the younger generation is the education of a high patriotic consciousness, love for the native Motherland, fulfilment of the public and constitutional duty to protect and integrity of Ukraine. It is play a significant role in volunteering, the All-Ukrainian children's and youth military-patriotic game "Sokil" ("Dzhura"), studying the subject "Defense of Ukraine". Studying the centuries-old history and educational traditions of our ancestors, the main directions for improving the educational process in various institutions are defined, including sports lyceums (taking into account the ideas of military-patriotic education of youth in the system of the Ukrainian Cossacks, participation in the All-Ukrainian military-patriotic game "Sokil", study of educational discipline from the position of the Defense of Ukraine, organization of volunteer activities), since the educational institution acts as a source not only of knowledge, but also of changing the style of consciousness, thinking and behaviour of the modern generation. Language, customs, historical past, awareness of the current situation in Ukraine play an important role in the upbringing of a patriot in the conditions of an institution.

The peculiarities of military-patriotic education in the leading countries of the world, in particular Israel, have been studied. As the country experience shows, fostering a sense of national dignity contributes to their rapid physical and military-patriotic development. The formation of national self-awareness is a system that has been created over the years. This is a system of beliefs, ideals, customs, traditions, views that shape the worldview of the younger generation.

Key words: military-patriotic education, sports-type institution, students, historical aspects of education, volunteering.

Дата надходження статті: 17.08.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лупак Н. М.

УДК 373.5.015.31:613.955(477)]005.336.4-027.63
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.466*

Сливка Л. В.*,*
orcid.org/0000-0003-1865-6326

ДЕЯКІ НАПРЯМКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЗИТИВНОГО ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА В СУЧАСНИХ УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті актуалізовано потребу вивчення позитивного досвіду закордоння щодо реалізації здоров'язбережного виховання здобувачів освіти в закладах освіти за умов сьогодення. Наголошено, що ця потреба зумовлена зокрема переведенням тематики, дотичної до проблеми здоров'я людини, у «міжпредметний» вимір, представлення цього інформаційного контенту у змісті курсу «Я досліджую світ» (початкова школа), уведенням до навчальних планів дисципліни «Здоров'я, безпека та добробут», розроблення кількох модельних навчальних програм – матриць, спираючись на які, учителі можуть розробляти власні навчальні програми (основна школа). Констатовано, що нова українська школа повторює шлях, який свого часу пройшла зокрема польська освіта, коли напрацьовувала різні варіанти програм здоров'язбережного виховання.

© Сливка Л. В.

Репрезентовано окремі аспекти теоретичної та практичної спадщини польських науковців, освітян і громадсько-просвітницьких діячів, використання яких уможливлює нове бачення реалізації виховання для здоров'я учнів в закладах загальної середньої освіти в Україні. Схарактеризовано психолого-педагогічний і професійно-підготовчий рівні відповідних рекомендацій. Зокрема, увиразнено етапи здоров'язбережної едукації, а саме: етап гетероедукації; проміжний етап; етап автоедукації (самовиховання); етап перевернутої гетероедукації (інверсії). Тезово представлено деякі аспекти виховної та дидактичної площини підготовки майбутніх учителів до формування у них здоров'ябережних знань, умінь і навичок.

Зроблено висновок, що представлені у статті погляди і пропозиції стосуються бажаних оптимальних рішень, потрібні різні часові межі для доцільного впровадження у практику запропонованих рекомендацій.

Запропоновано низку перспективних для подальшого наукового пошуку проблем, це зокрема: актуалізація ідеї про визначення на загальнонаціональному рівні проблеми здоров'язбережного виховання дітей та юнацтва як неодмінної умови самопосилення української нації; масове антинікотинове і протиалкогольне просвітництво серед здобувачів освіти; рекреаційний відпочинок і оздоровлення дітей та юнацтва.

Ключові слова: здоров'язбережне виховання, зарубіжні країни, позитивний досвід, освіта.

Постановка проблеми. Актуальність наукової розвідки визначається потребою вивчення позитивного досвіду закордоння щодо реалізації так званого «розпорошеного» варіанту реалізації здоров'язбережного виховання (далі – ЗзВ) здобувачів освіти з метою його доцільного використання в українському педагогічному просторі. Ця потреба пов'язана насамперед із тим, що у процесі впровадження розпочатої 2017 р. в Україні урядової реформи освіти в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) ліквідовано обов'язковий курс «Основи здоров'я», який упродовж тривалого часу залишався основною «платформою» для формування в учнів ціннісного ставлення до життя та здоров'я і відповідних компетентностей, реалізація ж чинної нині соціальної та здоров'язбережної освітньої галузі (далі – СіЗзОГ) стала до певної міри викликом для українських освітян.

Ідеться про те, що в I – IV-х класах ЗЗСО дотичну до проблеми здоров'я людини проблематику переведено в «міжпредметний» вимір, де означений інформаційний контент найбільше представлений у змісті курсу «Я досліджую світ» [3]. З огляду на те, що ця дисципліна має реалізовувати програму ще декількох освітніх галузей («Природнича», «Громадянська та історична» та ін.), перед учителем стоїть непросте завдання доцільно поєднати у змісті предмета «Я досліджую світ» розмаїту тематику таким чином, щоб наприкінці навчального року учні могли продемонструвати очікувані результати, передбачені типовою освітньою програмою для кожної з цих освітніх галузей. Що стосується V – IX-х класів, то в навчальні плани на цьому рівні освіти введено дисципліну «Здоров'я, безпека та добробут» і розроблено кілька модельних навчальних програм (далі – МНП) – матриць, спираючись на які, ЗЗСО / учителі можуть розробляти власні навчальні програми. Вивчення змісту цих МНП засвідчує, що вони відрізняються як щодо загальної структури і завдань курсу «Здоров'я, безпека та добробут», так і щодо назв тематичних блоків й уміщеного в цих блоках інформаційного контенту. До всього МНП пропонують учителеві свободу у виборі й формуванні змісту навчання. На нашу думку, така ситуація засвідчує про пошуки українською освітньою спільнотою оптимального розв'язання проблеми змістового наповнення згаданого навчального предмета тематикою, яку анонсують типові освітні програми загальної середньої освіти для СіЗзОГ, і форм запису цього змісту.

Уважаємо, що в зазначеному контексті нова українська школа повторює шлях, який свого часу пройшла зокрема польська освіта, коли напрацьовувала різні варіанти програм здоров'язбережного виховання [12–15]. Тож, якщо у вітчизняному науковому просторі з'являться заклики про потребу повернення до навчальних планів ЗЗСО спеціального курсу, присвяченого виключно проблемі здоров'язбереження людини, цінні аргументи на обґрунтування цього підходу можна буде запозичити з праць польських учених [5; 6; 11; 16].

Аналіз досліджень. В українській науці є низка праць з історії розвитку здоров'язбережної освіти й виховання молодої особистості в Польщі (Т. Бережна, А. Бєсєдіна, О. Єжова, І. Мордвінова, Т. Єрмакова), разом із тим проблема творчого використання цього досвіду в сучасних умовах реформування української системи освіти не знайшла належного висвітлення їй висвітлення.

Мета статті – проаналізувати окремі аспекти теоретичної і практичної спадщини польських науковців, освітян і громадсько-просвітницьких діячів, використання яких уможливлює нове бачення реалізації виховання та здоров'я учнів у закладах загальної середньої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Рекомендації щодо використання досвіду Польщі в реалізації «розпорошеної» моделі здоров'язбережного виховання здобувачів освіти можна структурувати за змістовим, психолого-педагогічним, дидактичним, моніторингово-оцінним і професійно-підготовчим рівнями.

Більш детально схарактеризуємо психолого-педагогічний професійно-підготовчий рівні рекомендацій.

Психолого-педагогічний рівень

В офіційних документах нової української школи наголошується на потребі адаптації змісту, методів, засобів і форм навчання до вікових особливостей учнів. Розставити акценти в таких дискусіях стосовно реалізації завдань СіЗзОГ допоможе науковий доробок польських учених, зокрема напрацювання М. Демеля [8, с. 77–78, 136–137; 9, с. 173–192], тому ми скористаємося з його творчих здобутків.

Етапами здоров'язбережної едукації (далі – ЗзЕ) є етап гетероедукації; проміжний етап; етап автоедукації (самовиховання); етап перевернутої гетероедукації (інверсії). Зазвичай етап гетероедукації відповідає періоду раннього дитинства, проміжний етап – періоду дошкілля і школи, етап автоедукації – пізній фазі дозрівання й підлітковому віку, перевернута гетероедукація (інверсія) є прерогативою «зрілих» особистостей.

На *етапі гетероедукації* переважає діяльність на кшталт «догляд», «опіка» і «профілактика», оскільки форми поведінки осіб періоду раннього дитинства здебільшого є результатом наслідування і виконання рекомендацій дорослих. Із віком ці форми поведінки автоматизуються.

Збільшення участі вихованця в піклуванні про власне здоров'я відбувається на *проміжному етапі* ЗзЕ, де в осіб дошкільного і молодшого шкільного віку простежується помітний розвиток свідомості щодо проблем, пов'язаних зі здоров'ям, і почуття відповідальності за здоров'я. По суті на цьому етапі відбувається послідовне розширення можливостей дитини як предмета виховання. Формування відповідних знань, тобто едукація, завжди супроводжується певною «реедукацією» (*reedukacja*), яка пов'язана з усуненням несприятливих звичок, виправленням помилкових уявлень і установок, які могли сформуватися на етапі гетероедукації. Тому той, хто виховує, мусить уміло поєднувати раціональний характер інформації з емоціями вихованців, використовувати випадки, коли учень пишається певними власними досягненнями, включати проблематику, дотичну до проблеми збереження здоров'я людини, в систему ідеалів дошкільника й учня молодшого шкільного віку; знати, яка інформація підходить для форм групової роботи, а яка – для форм індивідуальної роботи; задовольняти цікавість вихованців питаннями, пов'язаними зі здоров'ям людини, відповідні пояснення адаптовувати до їхніх перцепційних здібностей; у жодному разі не можна тримати дітей на рівні «простої катехізації» («можна» – «не можна»; «добре» – «погано»; «приємно» – «бридко»), оскільки і дошкільники, і молодші школярі вже виросли з цього рівня і спроможні зробити подальший крок на шляху до отримання раціональної мотивації; використовувати таку інформацію, яка сприятиме формуванню у вихованців уявлень про «матеріальні ефекти» від того, що вони будуть вести ЗСЖ (до прикладу, вплив куріння на особисті спортивні результати); іншими словами, у процесі реалізації ЗзВ дитина має бачити «свій інтерес», а не напучування, моралізаторство чи повчання; бути толерантною до моди (навіть коли вона шокує старше покоління), якщо вона не шкідлива для здоров'я; надавати головно позитивні

приклади, негативні ж упроваджувати виключно для яскравішого виокремлення позитивних (бо «образ неправильної поведінки» міцніше зберігається в пам'яті вихованця, аніж одночасне позитивне «словесне повчання»); реалізовувати «повний виховний цикл» (зацікавити; переконати; мобілізувати до дії; навчити, як конкретно робити; створити умови; вимагати і контролювати), оскільки фрагментарність у ЗзВ не призводить до бажаних ефектів; не ігнорувати так званої штурмівщини або «авральної роботи», тобто добре продуманих спеціальних одноразових акцій, оскільки вони можуть стати сильним стимулом і першим кроком до тривалої діяльності (до прикладу, з одного «тижня чистоти» можна зробити п'ятдесят два таких тижні в навчальному році); під певним кутом бачення одноразові (епізодичі) заходи мають переваги перед «систематичним» вихованням (останні часто перетворюються в «нудний шаблон»), бо вони пов'язані з конкретною, «сильно пережитою», ситуацією; також добре зрозумілою для учня є «сезонність» ситуації (приміром, конкурс профілактичних плакатів тощо про отруйні гриби доцільно організувати у час, коли розпочинається «сезон» цих грибів); дбати про привабливість упроваджуваних заходів, пам'ятати, що найцікавішу тему можна занедбати нудною бесідою чи моралізуванням, а нецікавий, на перший погляд, контент можна подати емоційно та видовищно.

На *етапі автоедукації (самовиховання)* вихованець постає вже як свідомий співтворець власного здоров'я. Окремі моменти автоедукації спостерігаються у власній активності маленької дитини. Але свідоме самовиховання виявляється в підлітковому віці, особливо в його пізнішій фазі. У цей час виникають перші нариси життєвої програми, у підлітка формується критичний погляд, посилюється самоконтроль. Випрацювані й механічно закріплені ставлення, звички й навички піддаються «ревізії», у підлітка виникають запитання: «Для чого?», «Чи варто?», «А, може, інакше?» та ін. Переоціненню підлягає все, що було предметом простого наслідування чи виконання рекомендацій. Схвалення чи несхвалення дорослих утрачає колишню силу абсолютної й достатньої оцінки. У підлітка змінюється й ставлення до себе, до своїх тіла і психіки, відтак збільшується почуття відповідальності за здоров'я своє та інших людей, цією проблематикою наповнюється система його поглядів і почуттів.

Отже, на етапі автоедукації вже можна опиратися на такі елементи: амбіції, основою яких є ідеал «сильної волі» (особливо у хлопців); наукові (природничі і гуманітарні) зацікавлення; любов до естетики (зазвичай у дівчат); почуття гумору, яке щораз стає більш витонченим й інтелектуальним; «світоруйнівне» ставлення до всього, що є застарілим, й ентузіазм до всього нового; критику, а також самокритику (вона пробуджується пізніше за критику).

Позаяк основи самовиховання учень має винести зі школи, відповідно саме в школі він має навчитися, як на практиці дбати про здоров'я. Добір змісту ЗзВ і методик його реалізації на етапі автоедукації треба здійснювати так, щоб: здоров'я стало для вихованця цінністю, яку варто здобувати; щоб піклування про здоров'я корелювалося із самостійністю і сильною волею; щоб «гігієнізуючи» своє життя, вихованець його збагачував, а не збіднював, щоб піклування про здоров'я не перетворювалося на «баласт», а допомагало в досягненні життєвих цілей. Про ефективність методики реалізації ЗзВ можна буде говорити за умови, якщо той, кого виховують, зможе схарактеризувати здоров'я як «стійкість до хвороб (імунітет) і працездатність (ефективність) організму та всіх без винятку його систем». Таке розуміння здоров'я уже не буде для вихованця абстракцією.

На *етапі перевернутої гетероедукації (інверсії)* мова йде про вплив вихованців на їхнє домашнє та соціальне середовище – вони виступають у ролі вихователя інших (батьків, рідних, друзів, сусідів, навіть власних учителів). «Передвісники» перевернутої гетероедукації з'являються в ранньому дитинстві і в дошкільному віці, коли маленька дитина пильнує інших, щоб чинили власне так, як самі вчать (щоб мама завжди мила фрукти; рідні чистили зуби зранку тощо). Попри те, що цей «психологічний механізм» базується на «примітивному менторстві», такі настанови слід підтримувати й розвивати, оскільки на їхньому ґрунті потім може розвинутися соціально цінне активне ставлення до оточення. До прикладу, на наступному етапі виховання – у школі – за доцільного керівництва педагогів учні можуть

бути включені до «фахово керованої боротьби за здоров'я власне і здоров'я інших людей» (приміром, через діяльність у дитячих та юнацьких громадських організаціях).

Професійно-підготовчий рівень

На зростання уваги української держави до проблеми підготовки вчителя до реалізації здоров'язбережної праці в професійній діяльності вказує той факт, що, згідно з наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020 про професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» і «Вчитель закладу загальної середньої освіти» до переліку професійних компетентностей учителя увійшла і «здоров'язбережна». Але попереду ще чимало проблем у підготовці відповідних фахівців, які потребують своєчасного розв'язання.

У цьому контексті актуальними залишається низка рекомендацій, виокремлених у площині так званої «гігієнізації» майбутніх учителів, яка була розроблений комісією у справах реформування шкільної освіти при Польській Академії Наук ще за 1960-х рр. Їх було об'єднано в кілька «площин». На основі аналізу публікацій польських вчених [7; 10] тезово представимо дві з них. «*Виховна площина*»: лише та освітня установа має моральне право навчати основ здоров'я і формувати в студентів відповідні компетентності, яка у своїй повсякденній практиці дотримується основних санітарно-гігієнічних норм і вимог до безпеки життєдіяльності; у випускника педагогічного освітнього закладу мають бути сформовані знання й уміння щодо «гігієни вчительської професії» (стресостійкість, профілактика емоційного вигорання тощо – *Л.* С.), що дасть змогу йому працювати «економно», заощаджуючи сили; особливої уваги в педагогічних освітніх закладах потребує раціоналізація фізичного виховання здобувачів освіти. «*Дидактична площина*»: у закладах освіти, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів, ця проблематика не має зосереджуватися в межах лише однієї навчальної дисципліни, відповідний контент обов'язково мусить бути присутній у змісті інших курсів, зокрема у «Фізичному вихованні», музичних дисциплінах (гігієна голосу), «ручних роботах» (гігієна фізичної праці, безпека) та ін. Особливої уваги заслуговує рекомендація про потребу включення тематики про ЗзВ, створення безпечного освітнього середовища тощо до програм усіх педагогічних практик.

Означені рекомендації чудово резонують із міркуваннями українських учених щодо потреби внесення доцільних змін до змісту програм навчальних педагогічних і психологічних дисциплін у ЗВО і педагогічних практик у вимірі проблеми здоров'язбереження дітей та молоді і формування у них культури здоров'я [4, с. 309], а також із нашим баченням удосконалення й оновлення інваріантної частини навчальних планів професійної підготовки в ЗВО України відповідно до формування компетентностей щодо змісту й методики реалізації СіЗзОГ.

Доречними вважаємо також модернізацію чинних і розроблення нових дисциплін за вибором студента, спрямованих на формування в майбутніх вчителів широкого комплексу знань і умінь у ділянці педагогіки здоров'я. Такий «варіативний» підхід до навчання дозволяє розв'язати низку актуальних проблем вищої освіти, серед яких – урахування принципу студентоцентрованості [2, с. 9] і надання освіті більшої гнучкості, здатності реагувати на зміну процесів у суспільстві [1, с. 12–13].

Висновки. Представлені погляди і пропозиції стосуються бажаних оптимальних рішень, цілком зрозуміло, що потрібні різні часові межі для доцільного упровадження запропонованих рекомендацій. Окремі з них уже стають реальністю: ідеться, зокрема, про функціонування у ЗВО вибіркових навчальних дисциплін здоров'язбережного змісту загалом і про практику використання засобів цих дисциплін задля впровадження нагромадженого наукового досвіду в освітній процес професійної підготовки майбутніх педагогів зокрема.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо висвітлення ідеї визначення на загальнонаціональному рівні проблеми здоров'язбережного виховання дітей та юнацтва як неодмінної умови самопосилення української нації. Завжди актуальними є проблеми масового антинікотинового і протиалкогольного просвітництва

серед здобувачів освіти, рекреаційного відпочинку й оздоровлення дітей та юнацтва. Ці та інші виміри здоров'язбережного виховання, добре розроблені й апробовані зарубіжними теоретиками та практиками, є позачасовими, чимало з них є орієнтиром для української загальної середньої та вищої освіти щодо утвердження ідеї «здорова нація – здорова українська держава».

Список використаних джерел:

1. Біницька К., Янкович О. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Якович. Тернопіль : Осадца ЮВ, 2019. С. 9–16.
2. Бодак В., Пантюк В., Пантюк М., Гамерська І. Глобалізація та інтеграція освіти України як індикатори її оптимізації і розвитку. *Молодь і ринок*. 2021. № 11–12 (197–198). С. 6–11.
3. НУШ. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти, розроблені під керівництвом О. Я. Савченко. 1–2 класи. 3–4 класи. Київ, 2020. 240 с.
4. Янкович О. Розвиток здоров'язбережних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи (1991–2016). *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2017. Вип. 36. С. 301–312.
5. Bulak M. Edukacja zdrowotna w szkole. *Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*. 2015. 4 (14). S. 5–15.
6. Charzyńska-Gula M. Środowiskowy program szkolnej edukacji zdrowotnej. Ocena dwuletniej realizacji w Polsce. *Wychowanie zdrowotne – osiągnięcia i perspektywy wdrażania do szkół. Ogólnopolska Konferencja Naukowa* (Kraków, 14–15 czerwca 1996 r.) / red. nauk. W. Wrona-Wolny, B. Makowska. Kraków : AWF im. Bronisława Czecha w Krakowie, 1998. Cz. II. S. 21–31.
7. Demel M., Jaczewski A. Nauczanie higieny w szkołach pedagogicznych. Fakty i postulaty. *Zdrowie Publiczne*. 1969. nr 6. S. 8–9.
8. Demel M. O wychowaniu zdrowotnym. Warszawa: PZWS, 1968. 120 s.
9. Demel M. Pedagogika zdrowia. Warszawa: WSiP, 1980. 200 s.
10. Demel M. Problemy wychowania higienicznego nauczycieli (Z prac PAN). *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1963. nr. 4. S. 10–12.
11. Jaworski Z. O potrzebie przedmiotu wychowania zdrowotnego w systemie edukacji szkolnej. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*. 2003. nr 2. S. 4–7.
12. Jaworski Z. Projekt założeń programu propedeutyki zdrowia i kultury fizycznej. *Nowa Szkoła.* 1974. nr 12. S. 9–12.
13. Przewłocka T., Mościcka B. Program edukacyjny o higienie wieku dojrzewania «Czas przemian» – wyniki badań nad jego wdrożeniem. *Wychowanie zdrowotne – osiągnięcia i perspektywy wdrażania do szkół. Ogólnopolska Konferencja Naukowa* (Kraków, 14–15 czerwca 1996 r.) / red. nauk. W. Wrona-Wolny, B. Makowska. Kraków: AWF im. Bronisława Czecha w Krakowie. Cz. II, 1998. S. 121–124.
14. Środowiskowy program wychowania zdrowotnego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej / red. M. Charzyńska-Gula. Zesz. 1: Założenia, cele, treści, sposób realizacji. Lublin: KPPTK, 1997. 212 s.
15. Woynarowska B., Sokołowska M. Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole. Warszawa : KOWEZ, 2001. 56 s.
16. Woynarowska B. Status i miejsce edukacji zdrowotnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego. *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole*: poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli / red. B. Woynarowska. Warszawa, 2011. S. 19–21.

References:

1. Binytska, K., & Yankovych, O. (2019). Modernizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v Ukraini [Modernization of professional training of future primary school teachers in Ukraine]. *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv pochatkovoi ta doshkilnoi osvity: stratehii reformuvannia,* 9–16 [in Ukrainian].
2. Bodak, V., Pantiuk, T., Pantiuk, M., & Hamerska, I. (2021). Hlobalizatsiia ta intehratsiia osvity Ukrainy yak indykatory yii optymizatsii i rozvytku [Globalization and integration of Ukrainian education as indicators of its optimization and development]. *Molod i rynok,* 11–12 (197–198), 6–11 [in Ukrainian].
3. NUS. Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity, rozrobleni pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko. 1–2 klasy. 3–4 klasy [Typical educational programs for general secondary education

institutions developed under the leadership of O. Ya. Savchenko. Grades 1-2. Grades 3-4]. (2020). Kyiv [in Ukrainian].
4. Yankovych, O. (2017). Rozvytok zdoroviazberezhnykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi pochatkovoi shkoly (1991–2016) [Development of health-saving technologies in the educational process of primary school]. *Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika»*, 36, 301–312 [in Ukrainian].
5. Bulak, M. (2015). Edukacja zdrovotna w shkole [Health education at school]. *Rochniki Naukove Vyzhshej Shkoly Vychovania Fizychnego i Turystyki w Bialymstoku*, 4 (14), 5–15 [in Polish].
6. Chazhynska-Gula, M. (1998). Srodoviskovy program shkolnej edukacyi zdrovotnej. Ocena dvuletniej realizacyi v Polsce [Community school health education program. Evaluation of a two-year implementation in Poland], *Vychovanie zdrovotne – osiagniecia i perspektyvy vdrazhania do shkul:* Ogulnopolska Konferencya Naukova [Health care - achievements and prospects of health care, National scientific conference]. Krakow [in Polish].
7. Demel, M., & Jachevski, A. (1969). Nauchanie higieny w shkolach pedagogichnych. Fakty i postulaty [Teaching hygiene in pedagogical schools. Facts and postulates]. *Zdrovie Publichne*, 6, 8–9 [in Polish].
8. Demel, M. (1968). *O vychovaniu zdrovotnym* [On health education]. Warsaw [in Polish].
9. Demel, M. (1980). *Pedagogika zdrovia* [Health pedagogy]. Warsaw [in Polish].
10. Demel, M. (1963). Problemy vychovania higienichnego nauchycieli (Z prac PAN) [Problems of hygiene education for teachers (from the works of the Polish Academy of Sciences)]. *Kvartalnik Pedagogichny*, 4, 10–12 [in Polish].
11. Yavorski, Z. (2003). O potshebie pshedmiotu vychovania zdrovotnego w systemie edukacyi shkolnej [On the need for the subject of health education in the school education system]. *Vychovanie Fizychne i Zdrovotne*, 2, 4–7 [in Polish].
12. Yavorski, Z. (1974). Proyekt zalozhen programu propedeutyki zdrovia i kultury fizychnej [Draft assumptions of the health and physical culture promotion program]. *Nova Shkola*, 12, 9–12 [in Polish].
13. Pshevlotska, T., & Mostsitska, B. (1998). Program edukatsyjny o higienie vieku doyzhevania «Chas pshemyian» – vyniki badan nad yego vdrozheniem [Educational program on the hygiene of adolescence "Time of Change" – results of research on its implementation], *Vychovanie zdrovotne – osiangniencia i perspektyvy vdrazhania do shkul:* Ogulnopolska Konferencya Naukova [Health education - achievements and prospects for implementation in schools, National scientific conference]. Krakow [in Polish].
14. Chazhynska-Gula, M. (Ed.). (1997). *Srodoviskovy program vychovanya zdrovotnego v shkole podstavovey i ponadpodstavovey* [Community health education program in primary and secondary schools]. Lublin [in Polish].
15. Voynarovska, B., & Sokolovska, M. (2001). *Stsyezhka edukacyyna – edukacya prozdrovotna i promocya zdrovia v shkole* [Educational path - health education and health promotion at school]. Warsaw [in Polish].
16. Voynarovska, B. (Ed.). (2011). Status i mieystse edukacyi zdrovotney v podstavye programovej kshtaltsenia ogulnego [The status and place of sanitary education in the basic curriculum of general education]. *Organizacya i realizacya edukacyi zdrovotney v shkole*, 19–21 [in Polish].

Slyvka L. V.,
orcid.org/0000-0003-1865-6326

SOME DIRECTIONS OF THE IMPLEMENTATION OF A POSITIVE FOREIGN EXPERIENCE OF HEALTH CARE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE MODERN CONDITIONS OF THE REFORM OF THE DOMESTIC EDUCATION SYSTEM

The article updates the need to study positive experience abroad regarding the implementation of students' health care education in education institutions under today's conditions.

It is emphasized that this need is caused, in particular, by the transfer of topics related to the problem of human health into an "interdisciplinary" dimension, presentation of this information content in the course "I explore the world" (primary school), introduction to the curricula of the discipline "Health, safety and well-being", development of several model curricula – matrices, based on which teachers can develop their own curricula (primary school).

It is established that the New Ukrainian School repeats the path that Polish education, in particular, took at one time, when various variants of health care education programs were developed. Some aspects of the theoretical and practical heritage of Polish scientists, educators, social and educational figures are represented, the use of which enables a new vision of the implementation of education for students' health in general secondary education institutions in Ukraine. The psychological-pedagogical

and professional-preparatory level of the relevant recommendations is characterized. In particular, the stages of health care education are highlighted, namely: the stage of heteroeducation; the intermediate stage; the stage of self-education; the stage of inverted heteroeducation (inversion). The thesis presents some aspects of the educational and didactic plan of future teachers' training for the formation of health care knowledge, skills and abilities.

It has been concluded that the views and proposals presented in the article relate to the desired optimal solutions, different time limits are needed for the practical implementation of the proposed recommendations.

A number of promising problems for further scientific research are proposed, namely: actualization of the idea of defining at the national level the problem of health-preserving education of children and youth as an indispensable condition for the self-strengthening of the Ukrainian nation; mass anti-nicotine and anti-alcohol education among students; recreational rest and health improvement of children and youth.

Key words: health education, foreign countries, positive experience, education.

Дата надходження статті: 15.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 378.373.5.011.3-051
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.468

***Кондрашова Л. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-8876-7294
***Федоринова Н. Є.**[*],*
orcid.org/0009-0000-5154-9050
***Стрибайло І. І.**[*],*
orcid.org/0009-0008-7130-1835

РЕСУРСИ ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

У статті розглядаються ресурсні можливості діагностичної діяльності вчителя фізичної культури в оптимізації фізичної підготовки учнів у контексті Концепції «Нова українська школа»; конкретизується сутність, мета, завдання, діагностичні функції, зміст і засоби реалізації її в системі здоров'язбережного навчання в практиці сучасної загальноосвітньої школи; розкривається специфіка діагностичних процедур діяльності вчителя фізичної культури та його діагностичних дій як важливого резерву реалізації нової стратегії української школи в укріпленні здоров'я учнів засобами фізичної підготовки в системі загальної середньої освіти. З'ясовано сутність низки пов'язаних із цим понять – «фізична підготовка» «діагностика», «діагностична діяльність». Схарактеризовано інформаційну, вимірювальну, контрольно-регулятивну, розвивальну, стимулювальну, комунікативну, конструктивну, прогностичну функції діагностичної діяльності вчителя фізичної культури. Виокремлено етапи, методи й умови реалізації діагностичної діяльності в системі здоров'язбережного навчання. Проаналізовано сучасні вимоги до досліджуваного явища з урахуванням системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного та технологічного підходів до організації фізичної підготовки учнів. Запропоновано використання ресурсних можливостей діагностичної діяльності вчителя фізичної культури як важливого інструменту фізичного розвитку учнів у системі їхньої фізичної підготовки.

Акцентовано, на потребі подальшого розроблення теоретичних і технологічних основ самодіагностування, упровадження особистісно орієнтованих технологій діагностичної діяльності, орієнтації на здоров'язбережні основи фізичної підготовки учнів.

Ключові слова: фізична підготовка, діагностика, діагностична діяльність, діагностичні функції, методи діагностування, педагогічні умови.

Постановка проблеми. У Концепції розвитку системи освіти України як стратегії нової української школи особлива роль відводиться проблемам здоров'язбережного навчання, спрямованого на розвиток фізичних здібностей, індивідуальності, суб'єктності учнів, цілеспрямованої роботи щодо активізації природних сил дитини, на їх зростання й саморозвиток. Надзвичайно актуальним на сьогодні є пошук шляхів і додаткових резервів у підвищенні якості фізичної підготовки учнів як важливої ланки освітнього процесу та підвищення діагностичної компетентності вчителя фізичної культури в контексті вимог концепції «Нова українська школа».

Реформа загальної середньої освіти в Україні відповідно до Закону «Про освіту» [4], концепції «Нова українська школа» [9] вимагає переходу від «знаннєвої» системи навчання до розвитку особистості учнів, що забезпечить кожній особистості можливість бути успішною, самореалізованою, національно свідомою, здатною навчатися упродовж усього життя, сформує людину, що буде найціннішим активом держави. Але у процесі

[*]© ***Кондрашова Л. В.***
[*]© ***Федоринова Н. Є.***
[*]© ***Стрибайло І. І.***

розв'язання цих завдань зростає роль діагностики, діагностувальної компетентності вчителів, здатних на базі чинних критеріїв, показників контролю, перевірки та оцінювання знань, умінь, навичок створювати нові показники навчальних досягнень учнів, зокрема й у сфері фізичної підготовки. На жаль, у професійній діяльності вчителів цій структурній ланці не надається необхідна увага. Слід зазначити, що діагностичний аспект переважно розглядається в науковій літературі лише в дослідницькій та аналітичній діяльності.

Виникає потреба наукового обґрунтування процесу діагностичної діяльності вчителів в умовах сучасних інноваційних перетворень шкільного навчання, при цьому потрібно використовувати вже наявний досвід діагностування учнів у різних сферах їхніх досягнень.

Разом із тим аналіз педагогічної практики свідчить про те, що має місце недооцінка діагностичної діяльності як важливого ресурсу стимулювання учнівських зусиль на досягнення якісних результатів, зокрема у фізичній підготовці й укріпленні власного здоров'я. Особливо це відчутно у здатності вчителя фізичної культури діагностувати результати професійної діяльності та досягнення учнів у їх фізичному розвитку. Від того, наскільки вчителі підготовлені до цього виду діяльності, своєчасної педагогічної діагностики й самодіагностики ефективності освітнього процесу, залежить продуктивність фізичної підготовки й фізичного розвитку учнів.

Таким чином, проблема ресурсних можливостей діагностичної діяльності є надзвичайно актуальною, здатною підвищити якість фізичної підготовки учнів та діагностувальної компетентності вчителів фізичної культури.

Аналіз досліджень. Проблема діагностування навчальних досягнень особистості в різних видах діяльності була в центрі уваги багатьох учених. Суттєвий внесок у розв'язання проблеми додали С. Гончаренко [3], В. Євдокимов [11], О. Пехота [14], І. Прокопенко [11], С. Сисоєва [13], які досліджували діагностику результатів навчання, зокрема сформованість умінь, і вважають діагностичну діяльність важливим джерелом підвищення якості навчання. Дослідження В. Галузяка [12], О. Кривонос [6], І. Підласого [10], Т. Садова [12] мають вагому методичну вартість щодо розкриття ролі педагогічної діагностики, способів її реалізації. Що ж стосується обґрунтування сутності діагностичних процедур, операцій діагностичної діяльності, оновлення її методів і технологій, способів діагностики власних досягнень, то системних досліджень з цього питання поки що у вітчизняній педагогіці не достатньо.

Причину такого стану можна пояснити відсутністю методичної літератури, інноваційних діагностичних технологій, недостатнім рівнем діагностувальної компетентності вчителя-практика, відсутністю єдності в дефініціях понять «діагностика», «діагностична діяльність».

Так, поняття «діагностика» трактується як перевірка результатів навчання, збір, аналіз, інтерпретація різних даних задля виявлення стану і прогнозування динаміки розвитку освітніх процесів (В. Бондар [1], В. Галузяк [2], М. Севастюк [1], С. Холковська [2] та ін.), як прояснення всіх обставин протікання освітнього процесу, точне визнання його результатів (Н. Георгян [12], О. Мельник [8]); як виявлення результатів навчання, сформованість умінь особистості (С. Гончаренко [3], В. Євдокимов [11], О. Пєхота [14], І. Прокопенко [11], С. Сисоєва [13]). Ними діагностика розглядається як інструмент діагностичної діяльності, що охоплює вимір результатів, ступеня сформованості навчальних умінь і навичок учнів.

І. Підласий дидактичну діагностику розглядає як своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу навчального процесу з огляду на його продуктивність; діагностування навченості – це виявлення наслідків досягнутих результатів. Т. Садова і Н. Георгян тлумачать діагностику «як систему технологій, засобів, процедур, методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються» [12, с. 14].

Отже, усі автори діагностику розглядають як теорію діяльності, що спрямована на визначення та розпізнавання стану об'єктів (суб'єктів) освітнього процесу з метою забезпечення його продуктивності. На жаль, в усіх трактуваннях сутності діагностики не акцентується увага на її процесуальному боці, характері діагностичних методів і процедур, аналізі діагностичної інформації. Увага дослідників переважно акцентується на виявленні можливостей моніторингу й контролю в забезпеченні якості навчання.

Продуктивність діагностування залежить від того, як учасники цього процесу підготовлені до практичної діагностичної діяльності. Аналіз зібраних даних із педагогічної практики свідчить про труднощі, які відчувають вчителі у здійсненні діагностичної діяльності, зокрема у виявленні досягнень учнів у процесі фізичної підготовки.

Мета статті – визначити та схарактеризувати особливості діагностичної діяльності та її функції в оптимізації фізичної підготовки учнів під час навчання їх фізичної культурі в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Підвищення результативності шкільної освіти зумовлено пошуком ресурсів оптимізації педагогічної праці учителів, зокрема й учителів фізичної культури. У зв'язку з цим колектив Криворізької гімназії № 122 Криворізької міської ради Дніпропетровської області, беручи активну участь у проєкті «Модель здорової школи», спрямовує діяльність за такими напрямками: фізична культура та рухова активність, освіта в галузі здоров'я і безпеки, освітній простір та ін. Одним із ресурсів продуктивного виконання дослідницьких завдань проєкту є діагностична діяльність у системі фізичної підготовки учнів, яка охоплює у своєму змісті потрібний інструментарій, що позитивно впливає на якість навчання.

Підвищення результативності шкільної освіти зумовлено пошуком ресурсів оптимізації педагогічної праці вчителів, зокрема й учителів фізичної культури. Одним із таких ресурсів є діагностична діяльність в системі фізичної підготовки учнів, яка охоплює у своєму змісті потрібний інструментарій, що позитивно впливає на якість навчання.

Об'єктом діагностичної діяльності є визначення дійсності діагностичних дій вчителів у підвищенні якості навчальної діяльності учнів.

Предметом діагностичної діяльності є вимір продуктивності фізичної підготовки у формуванні фізичної культури учнів. Сутність діагностичної діяльності в науковій літературі тлумачиться різнопланово. Так, О. Мельник сутність поняття «діагностична діяльність» трактує як «свідому цілеспрямовану активність, спрямовану на виявлення стану, рівня розвитку, змін суб'єктів педагогічного процесу з метою прогнозування навченості та вихованості учня і колективу, розроблення стратегії і добору необхідних методів і засобів організації педагогічного процесу, зростання педагогічної майстерності вчителя» [8, с. 12]. На думку С. Мартиненко, діагностична діяльність передбачає виявлення властивостей, характеристик і стану всіх компонентів педагогічної ситуації, розроблення підстав для ухвалення й виконання педагогом практичних рішень [7, с. 3].

Ми виходимо з того, що діагностична діяльність учителя фізичної культури є важливою складовою освітнього процесу, як цілісна система побудована на взаємодії загального, особливого та індивідуального. У загальному сенсі вона є складовою навчання, а в конкретному – має свою специфіку, зумовлену особливостями та закономірностями освітнього процесу; як індивідуальне – відображає залежність фізичної підготовки учнів від розвитку їх індивідуальних можливостей, здатність до саморозвитку є домінантною метою фізичної підготовки.

Діагностична діяльність позитивно впливає на результативність змін, які пов'язані з оновленням змісту і способів організації фізичної підготовки учнів. Учителеві легше адаптуватися до творчої професійної діяльності, коли він підготовлений до діагностичної діяльності, яка в своєму змісті має освітні ситуації оновлення традиційних форм, перехід до розвивальних, проблемних, пошукових способів і методів діагностики особистісних досягнень у професійній праці. Основними характеристиками продуктивності діагностичної діяльності є:

– оволодіння теоретичними основами педагогічної діагностики;

– здатність використовувати різні технології виявлення стану фізичного розвитку учнів, їх ставлення до фізичної підготовки, розвитку фізичних здібностей, які забезпечують успішність їхніх дій у різних сферах практичної діяльності;

– характер мотивації й установок учителя до діагностичної діяльності, бажання й потреби у використанні педагогічної діагностики й самодіагностики у практичній діяльності як інструментів об'єктивного відстеження та аналізу фізичного зростання учасників освітнього процесу.

Продуктивність діагностичної діяльності вчителів фізичної культури залежить від того, як вони розуміють особливості, зміст, технології й технічний інструментарій діагностування як засобів виміру ступеня зростання власного професіоналізму й використання ресурсних можливостей цього виду діяльності в удосконаленні результатів фізичної підготовки учнів.

Аналіз педагогічної практики засвідчує, що вчителі фізичної культури відчувають труднощі у здійсненні діагностичної діяльності, пізнанні продуктивності, характеристик і стану фізичної підготовки, отриманні об'єктивної інформації про фізичний розвиток учнів, що дозволяє вчителю визначити критерії аналізу й оцінювання стану фізичної підготовки учнів, зони вибору способів діагностичних рішень і побудови педагогічного дизайну, застосування його в подальшому вдосконаленні формування фізичної культури учнів, їх фізичному розвитку та використання діагностичного інструментарію в освітньому процесі і психолого-педагогічному його супроводі.

Підсумки анкетування засвідчили, що діагностична компетентність учителів фізичної культури перебуває на недостатньому рівні. Тільки 35,7 % респондентів указали у свої відповідях, що знають про технології діагностичної діяльності, 82,1 % заявили про обізнаність використання методів діагностування. Одна третина опитаних учителів ігнорують діагностичну діяльність, не розуміють її впливу на якість фізичної підготовки учнів, вказують на відсутність часу на її проведення. 45 % опитаних вчителів не змогли обґрунтувати зв'язок діагностичної діяльності й результатів фізичної підготовки учнів, що свідчить про недооцінку методичної роботи у сфері підвищення рівня діагностичної компетентності вчителів фізичної культури. Наші результати знайшли підтвердження в дослідженнях зарубіжних учених (P. Edelenbos, A. Kubanek-German [15], A. Nicholls [16]).

Виходячи з даних анкетування, ми акцентували увагу на посиленні методичних занять із проблем діагностичної діяльності з метою підвищення діагностичної компетентності вчителів-практиків. Мета цих занять – підвищення діагностичної компетентності вчителя, його готовності до самоаналізу, корекції траєкторії власного професійного розвитку. Зміст занять передбачає збір даних і вимір об'єктивності необхідної інформації для встановлення критеріїв аналізу й оцінювання педагогічних ситуацій, виявлення зони пошуку оптимальних рішень, керування діями учнів і корекції власних дій за потреби, ступеня продуктивності фізичної підготовки й характеру впливу педагогічної взаємодії на формування фізичної культури учнів. Практичні заняття були спрямовані на оволодіння теоретичними основами діагностування та розвитку вмінь його організації у процесі фізичної підготовки учнів. Зусилля вчителів були спрямовані на вирішення таких завдань:

– виявлення рівня фізичної підготовки учнів та їх досягнень у фізичному розвитку;

– аналіз причин зміни рівня розвитку їх фізичної культури під впливом певних подій та обставин;

– виявлення потенційних можливостей розвитку здібностей та вмінь;

– виявлення ресурсних можливостей діагностичної діяльності в оптимізації результатів фізичної підготовки учнів, діяльності вчителів фізичної культури, визначення перспектив самореалізації та можливостей фізичного зростання в умовах шкільної освіти.

Розв'язання цих завдань залежить від того, наскільки вчитель володіє функціями діагностичної діяльності – *інформаційною*, що створює інформаційний обмін у освітній

системі; *вимірювальною*, що свідчить про розвиток фізичних якостей і здібностей учнів та продуктивність досягнутих результатів у їхній фізичній культурі; *контрольно-регулятивною*, що дозволяє коригувати хід і результати фізичної підготовки, виправляти недоліки як змістового, так і організаційного характеру; *розвивальною*, яка виявляє закономірності між педагогічними явищами і обставинами; *виховною*, що виявляє реальну картину фізичної культури учнів і здатність втручатися в систему сталих стосунків; *стимулюючою*, яка сприяє розвитку фізичної культури учнів і вчителів, оптимізації фізичної підготовки в умовах загальноосвітнього навчального закладу; функцією *аналізу й оцінювання результатів*, яка ґрунтується на порівнянні досягнутих результатів із критеріями і показниками нормативного еталону; *комунікативною і конструктивною*, які будуються на взаємодії, співпраці і співтворчості учасників діагностичної діяльності; *прогностичною функцією* – на основі зібраних діагностичних даних, їх аналізу будується педагогічний прогноз перспектив подальшої оптимізації фізичної підготовки в забезпеченні продуктивності формування фізичної культури учнів.

Тому зміст методичних занять охоплював засвоєння теоретичних знань і закріплення діагностичних умінь (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст методичних занять

Діагностичні знання	Сутність діагностичної діяльності та її ресурсні можливості в оптимізації фізичної підготовки учнів; основні методи отримання діагностичної інформації; критерії якості отриманих даних; основні правила оброблення діагностичних даних; основні підходи до будування педагогічного діагнозу
Методологічні вміння	Сформулювати мету й завдання діагностичних заходів, процедур і операцій; виділяти основну ланку в діагностуванні процесу, явища, суб'єкта діагностичної діяльності; планувати діагностичну діяльність у ході фізичної підготовки учнів
Технічні вміння	Застосувати для збору діагностичної інформації методи відповідно до цілей діагностичної діяльності; використовувати відповідний діагностичний інструментарій; самостійно конструювати діагностичні методики; фіксувати діагностичні дані під час фізичної підготовки учнів; оцінювати та контролювати якість зібраної інформації; обробляти отриману інформацію у вигляді педагогічного діагнозу
Логіко-діагностичні	Інтерпретувати отримані дані; порівнювати отриманий результат із наявними нормами та розробляти методичні рекомендації до використання педагогічного діагнозу в удосконаленні фізичної підготовки учнів

У ході методичних занять учителі виконували практичні завдання з метою закріплення теоретичних знань і вмінь, необхідних для використання ресурсних можливостей діагностичної діяльності в удосконаленні фізичної підготовки учнів (табл. 2).

Таблиця 2

Завдання для підвищення діагностичної компетентності вчителів фізичної культури

Спрямованість завдань	Зміст завдань
1	2
Формування знань про сутність, структуру, зміст, методи, інструментарій діагностичної діяльності, її ресурсні можливості в оптимізації фізичної підготовки учнів	Чинники, які впливають на якість фізичної підготовки учнів; алгоритм діагностичного заходу; порівняльний аналіз методів діагностичної діяльності; труднощі та способи їх подолання у ході діагностування

Продовження табл. 2

1	2
Формування методологічних умінь	Складання змісту анкет, програм спостереження, опитувальників, тестів; визначення раціональних методів отримання діагностичної інформації; пошук альтернативних методів діагностичної діяльності
Формування технічних умінь	Проведення анкетування, опитування, спостереження, тестування; конструювання тестового завдання діагностування; оцінювання ступеня складності тестів; інтерв'ю з попередньою підготовкою питань; оцінка фізичних якостей учнів та їх здібностей; оцінка достовірності зібраних діагностичних даних
Формування логіко-діагностичних умінь	Визначення підходу до будування педагогічного діагнозу та визначення зони близького розвитку учнів; комплексні завдання та розв'язання їх у процесі діагностичної діяльності

Опанування теоретичних основ діагностичної діяльності супроводжувалось активною участю вчителів у різних формах діяльності з реалізації проєкту «Здорова школа». У плані роботи наявні курси «Сучасні підходи до виховання фізичних якостей учнів на уроках фізичної культури», «Впровадження STEM підходів на уроках фізичної культури»; вебінар «Цікава фізкультура в НУШ»; семінар-практикум «Цифрові інструменти для підвищення активності учнів»; тренінги «Здорова школа: здійснення здоров'я і профілактика неінфекційних захворювань у закладах освіти», «Нульова толерантність до насилля»; практичні кейси проведення уроків фізичної культури з використанням дистанційних технологій тощо.

Практика свідчить про те, що підвищення рівня підготовленості вчителів до діагностичної діяльності в системі фізичної підготовки учнів зумовлено тим, що діагностична діяльність спрямована на вимір якості знань, умінь, навичок, розуміння сутності і ролі діагностики й самодіагностики в педагогічній роботі, виявлення рівня розвитку пізнавальних процесів, емоційної і вольової сфери, рис характеру, здатності орієнтуватися в навчальних ситуаціях, в стосунках між учасниками фізичної підготовки й характеру спілкування. На основі зібраних даних виникає можливість адекватно впливати на психічний стан учасників освітнього процесу для їх фізичного розвитку й опанування досвіду діагностичної діяльності.

Під час реалізації програм підвищення діагностичної грамотності вчителів фізичної культури дотримувалися основні педагогічні умови, що позитивно впливають на продуктивність діагностичної діяльності. Це гармонізація теоретичної і процесуальної сторін діагностичної діяльності; творчий характер завдань; створення емоційно-сприятливого освітнього середовища й психологічного комфорту для учасників діагностування; наявність діагностичного інструментарію та методичного і психолого-педагогічного супроводження діагностичної діяльності.

Висновки. Сутність діагностичної вмілості вчителя фізичної культури відбиває розуміння діагностичної діяльності як складного динамічного процесу виявлення інтегральних характеристик фізичного стану учнів, їх фізичних якостей і здібностей та опори на її результати у процесі фізичної підготовки.

Методична система підготовки вчителів до діагностичної діяльності спрямована на формування позитивної мотивації щодо впровадження її результатів у педагогічну практику, оволодіння системою теоретичних знань, умінь і практичних навичок; здатності до аналізу власних діагностичних дій, поведінки, вчинків, спілкування з учнями.

Під час навчання учнів фізичної культури важливо акцентувати зусилля вчителів на ресурсних можливостях діагностичної діяльності в підвищенні її продуктивності, здатності вдосконалення здоров'язбережної сфери освітнього процесу, що досягається втіленням її результатів у формування потреби особистості вести здоровий спосіб життя, піклуватися про власне здоров'я і здоров'я учнів, мати оптимальний рівень підготовленості до діагностування й використання результатів педагогічних діагнозів в удосконаленні фізичної підготовки учнів. Розроблення нової освітньої парадигми зумовлює подальший розгляд теоретичних і технологічних основ самодіагностування, упровадження особистісно орієнтованих технологій діагностичної діяльності, орієнтацію на здоров'язбережні основи фізичної підготовки учнів.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І., Севастюк М. С. Педагогічне прогнозування прогностичних умінь вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. 60 с.
2. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 15 с.
3. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник: навч. посібник / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.
4. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР*). 2017. № 38–39.
5. Коберник О. М. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу у професійній підготовці. *Збірник наукових праць Уманського державного пед. університету імені Павла Тичини*, 2012. Вип. 2. С. 101–109.
6. Кривонос О. Педагогічна діагностика: історичні витоки, генезис, сучасні підходи в контексті концепції «Нова українська школа». *Теорія та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»*. Суми, 2015. С. 131–168.
7. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К.: КМПУ ім. Б. Грінченка, 2008. 434 с.
8. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.04, Запоріжжя, 2002. 24 с.
9. Нова українська школа, 2018. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
10. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. К.: Освіта, 2002. 165 с.
11. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: навч. посіб. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.
12. Садова Т. А., Георгян Н. М. Діагностика навчально-пізнавальної діяльності студентів закладу вищої освіти: навчально-методичний посібник. Слов'янськ, 2019. 87 с.
13. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 45–53.
14. Освітні технології: навч.-метод. посіб.; О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пєхоти. Київ: А.С.К., 2004. 256 с.
15. Edelenbos P., Kubanek-German A. Teacher assessment: the concept of "diagnostic competence". *Langrage testing*. № 21(3). Pp. 259–283.
16. Nicholls A. Managing educational innovations. London: Allen & Unwin, 1983. 107 p.

References:

1. Bondar, V. I., & Sevastiuk, M. S. (2000). Pedahohichne prohnozuvannia prohnostychnykh umin uchytelia pochatkovoi shkoly [Pedagogical forecasting of primary school teacher's prognostic skills]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Haluziak, V. M., & Kholkovska, I. L. (2015). Pedahohichna diahnostyka [Pedagogical diagnosis]. Vinnytsia [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (2000). Profesiina osvita: slovnyk [Professional education: a dictionary]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Law of Ukraine, On Education, 2017, No. 38-39 [in Ukrainian].
5. Kobernyk, O. M. (2012). Sutnisna kharakterystyka proektuvannia pedahohichnoho protsesu u profesiinoi pidhotovtsi [Essential characteristics of designing the pedagogical process

in professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho ped. universytetu imeni Pavla Tychyny*, 2, 101–109 [in Ukrainian].
6. Kryvonos, O. (2015). Pedahohichna diahnostyka: istorychni vytoky, henezys, suchasni pidkhody v konteksti kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Pedagogical diagnostics: historical origins, genesis, modern approaches in the context of the concept of "New Ukrainian School"]. *Teoriia ta tekhnolohii innovatsiinoho rozvytku profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v konteksti kontseptsii «Nova ukrainska shkola»*, 131–168 [in Ukrainian].
7. Martynenko, S. M. (2008). Diahnostychna diialnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka [Diagnostic activity of the future primary school teacher: theory and practice]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Melnyk, O. M. (2002). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do diahnostychnoi diialnosti [Preparation of future primary school teachers for diagnostic activities]. (Extended abstracts of Candidate's thesis). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
9. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian School]. (2018). Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola [in Ukrainian].
10. Pidlasyi, I. P. (2002). Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv [Diagnostics and expertise of pedagogical projects]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Prokopenko, I. F., & Yevdokymov, V. I. (2005). Pedahohichni tekhnolohii [Pedagogical technologies]. Kharkiv: Kolehium [in Ukrainian].
12. Sadova, T. A., & Heorhian, N. M. (2019). Diahnostyka navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv zakladu vyshchoi osvity [Diagnostics of students' educational and cognitive activity of a higher education institution]. Sloviansk [in Ukrainian].
13. Sysoieva, S. O. (2001). Tvorchyi rozvytok osobystosti v protsesi neperervnoi profesiinoi osvity [Creative personality development in the process of continuous professional education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1, 45–53 [in Ukrainian].
14. Piekhota, O. M., Kiktenko, A. Z., & Liubarska, O. M. (Ed.). (2004). Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
15. Edelenbos, P., & Kubanek-German, A. (1983). Teacher assessment: the concept of "diagnostic competence". *Langrage testing,* 21(3), 259-283 [in English].
16. Nicholls, A. (1983). Managing educational innovations. London: Allen & Unwin [in English].

Kondrashova L. V.,
orcid.org/0000-0002-8876-7294
Fedorinova N. Y.,
orcid.org/0009-0000-5154-9050
Strybailo I. I.,
orcid.org/0009-0008-7130-1835

RESOURCES OF DIAGNOSTIC ACTIVITIES IN OPTIMIZING STUDENTS' PHYSICAL TRAINING IN THE CONTEXT OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL" CONCEPT

The article deals with the resource possibilities of the PE teacher's diagnostic activity in optimizing student's physical training in the context of the "New Ukrainian School" Concept; the essence, the goal, the tasks, the diagnostic functions, the contents and ways of its implementation in the system of health-preserving education in the practice of a modern secondary school have been specified; the specifics of the diagnostic procedures of the PE teacher and his diagnostic actions have been shown as an important reserve for the implementation of the new strategy of the Ukrainian school in improving students' health by means of physical training in the secondary education system. The essence of a number of concepts related to it – "physical training", "diagnosis", "diagnostic activity" has been clarified.

The informational, assessment, control-regulatory, developmental, stimulating, communicative, constructive, prognostic functions of the PE teacher's diagnostic activity have been characterized. The stages, methods and conditions of implementation of diagnostic activities in the system of health-preserving education have been highlighted. Modern requirements for the researched phenomenon have been analyzed taking into account systematic, personal-activity, competence and technological approaches to the organization of students' physical training. It is proposed to use the resource capabilities

of the physical education teacher's diagnostic activity as an important tool for the physical development of students in the system of their physical training.

Emphasis is placed on the need for further development of the theoretical and technological foundations of self-diagnosis, the introduction of personally-oriented technologies for diagnostic activity, and orientation to the health-preserving foundations of physical training of students.

Key words: callisthenics, diagnostics, diagnostic activity, diagnostic functions, methods of diagnostics, pedagogical conditions.

Дата надходження статті: 25.08.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Чувасова Н. О.

УДК 373.3.091.279.7-052-042.65
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.467*

Буряк К. В.*,*
orcid.org/0009-0004-5058-0450

САМООЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУТНІСТЬ, ВИДИ ТА ФУНКЦІЇ

Актуальність проблеми дослідження самооцінювання навчальної діяльності зумовлена потребою формування цього вміння в учнів ЗЗСО, зокрема в учнів початкової школи. Мета статті полягає в розкритті сутності самооцінювання навчальної діяльності, з'ясуванні його видів та функцій, аналізі стану та можливостей використання самооцінювальної діяльності учнями початкової школи.

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу з питань самооцінювання навчальної діяльності. У результаті аналізу сформульовано сутність понять «самооцінювання навчальної діяльності» та «самооцінка навчальної діяльності»; простежено зв'язки самооцінки навчальної діяльності як результату здійснення процесу самооцінювання з самооцінкою особистості, іншими самоорганізаційними вміннями та вмінням вчитися; з'ясовано класифікацію видів (загальна й часткова; висока, середня й низька; адекватна й неадекватна (завищена або занижена); конфліктна й безконфліктна; прогностична, актуальна й ретроспективна) та функцій (мотиваційна, орієнтаційна, регулятивна, рефлективна) самооцінки як результату самооцінювання.

Проаналізовано роль цілеспрямованої роботи вчителя, вчительської оцінки та взаємооцінювання, урізноманітнення форм самооцінювання, дотримання загальноприйнятих принципів і критеріїв у формуванні вміння самооцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи. Визначено рівні оволодіння учнями вмінням самооцінювання. З'ясовано, що нова українська школа спрямовує вчителя на розроблення й упровадження методики формування самооцінювальної навчальної діяльності учнів.

Ключові слова: самооцінювання навчальної діяльності, самооцінка навчальної діяльності, оцінювання, учні початкової школи.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли шкільна освіта акцентує на особистості учня, зокрема на його самостійності, питання самоорганізації, самоконтролю та самооцінювання стають усе більш актуальними.

Від початку реалізації ідей нової української школи початкова освіта залишає в минулому бальну систему оцінювання, висунувши на її місце формувальне оцінювання, «метою якого є відстеження особистісного розвитку учнів і ходу опанування ними навчального досвіду як основи компетентності та побудова індивідуальної освітньої

* © *Буряк К. В.*

траєкторії особистості» [7, с. 2]. Невід'ємною складовою формувального оцінювання є розвиток в учнів уміння самооцінювання.

Учителі та науковці усвідомлюють потребу й важливість формування в учнів уміння самооцінювання навчальної діяльності.

Аналіз досліджень. Різнобічні аспекти питання самооцінювання в початковій школі стали предметом вивчення багатьох вітчизняних учених. Зокрема, актуальними для нашого дослідження є вивчення проблеми формування рефлексивних умінь (Н. Гусарьова, Г. Захарова, Г. Катрич, В. Легін, Л. Ліщинська, Г. Липкіна, Т. Токарська та ін.); самооцінювання в контексті формувального оцінювання (Н. Богданець-Білоскаленко, О. Фідкевич); самооцінювання як складова уміння вчитися (Я. Кодлюк, О. Савченко); теорія і практика формування самоконтролю й самооцінювання в сучасній початковій школі (В. Дячук, Н. Леоненко, О. Лоюк, І. Шевчук та ін.). За кордоном присвятили свої праці самооцінюванню навчальної діяльності H. L. Andrade, G. T. Brown, Y. G. Butler, Y. Du, A. Elder, H. Goodrich, L. R. Harris, J. Lee, X. Wang та ін.

Водночас у практиці простежується ситуативність у формуванні вміння самооцінювання в учнів початкової школи, а у вітчизняній методичній літературі – поверховість розкриття методики формування вміння самооцінювання навчальної діяльності, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – розкрити сутність самооцінювання навчальної діяльності, з'ясувати його види та функції, проаналізувати стан і можливості використання самооцінювальної діяльності учнями початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В українських психолого-педагогічних довідкових виданнях немає тлумачення поняття «самооцінювання» та «самооцінювання начальної діяльності».

Зарубіжні словники та наукові праці подають такі варіанти визначень:

– самооцінювання (self-assessment) – оцінювання власних здібностей та недоліків [15];

– самооцінювання (self-assessment) – це судження, іноді в офіційних цілях, яке ви робите про свої здібності, якості або дії [14];

– самооцінювання (self-assessment) – процес формувального оцінювання, під час якого учні розмірковують над якістю своєї роботи, оцінюють, якою мірою вона відповідає чітко сформульованим цілям чи критеріям, і відповідно до цього вносять корективи [12, с. 13];

– учнівське самооцінювання (student self-assessment) – оцінювання учнем власних продуктів роботи та процесів у класі [13, с. 22].

На нашу думку, самооцінювання навчальної діяльності – це діяльність особистості, спрямована на формування оцінки процесу та результату власної навчальної діяльності.

Результатом здійснення процесу самооцінювання навчальної діяльності є її самооцінка.

Самооцінка – це судження людини про міру наявності в неї певних якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком; вияв оцінного ставлення людини до себе [2, с. 296].

Ураховуючи загальноприйняту дефініцію терміна «самооцінка» та сформульовану вище дефініцію поняття «самооцінювання навчальної діяльності», подаємо таке визначення самооцінки навчальної діяльності: це оцінка процесу та результату власної навчальної діяльності; судження особистості про якість процесу та результату виконання нею навчальних дій у співвідношенні їх із конкретним критерієм.

Розрізняють такі види самооцінки:

– за формою – загальна та часткова (парціальна або конкретна);

– за рівнем – висока, середня, низька;

– за співвідношенням з реальною успішністю – адекватна та неадекватна (завищена або занижена);

– за особливостями побудови – конфліктна й безконфліктна;

– за часом актуалізації – прогностична (актуалізується до початку діяльності), актуальна (актуалізується під час виконання дій); ретроспективна (оцінювання суб'єктом досягнутих рівнів, підсумків діяльності тощо) [4, с. 800].

Самооцінка навчальної діяльності тісно пов'язана із самооцінкою особистості, адже «базова самооцінка – фундамент для розвитку конкретної самооцінки» [3, с. 56]. Водночас ці два поняття доцільно розмежовувати: самооцінка навчальної діяльності охоплює винятково процес і результат навчання, а самооцінка особистості – увесь спектр якостей і характеристик людини.

Самооцінка нерозривно пов'язана із самоконтролем, який їй передує в навчальній діяльності [9; 11], та самокорекцією, яка є наступною після самооцінювання ланкою в системі самоорганізації навчальної діяльності [11].

О. Савченко виділила вміння виражати самооцінку як обов'язкову складову набуття ключової компетентності вміння вчитися [9].

Самооцінка реалізовує такі функції (П. Дячук):

– мотиваційну – виявляється у вигляді мотивів, цілей, ідеалів;

– орієнтаційну – передбачає знання норм та еталонів самооцінки;

– регулятивну – полягає в мобілізації людиною своїх сил, реалізації прихованих можливостей, творчого потенціалу;

– рефлективну – знання суб'єктом самого себе (у цьому випадку – свого процесу і результату навчальної діяльності) та розуміння того, як це бачать інші [3, с. 23–24].

Самооцінювання навчальної діяльності учнями початкової школи характеризується деякими психолого-педагогічними особливостями. Молодший шкільний вік – сензитивний період для формування вміння самооцінювання. За перші чотири роки шкільного навчання здобувачі освіти (за умови належного педагогічного впливу) здійснюють значний поступ у розвитку цього вміння: від мінімальної сформованості або відсутності сформованості (тому що правила навчальної діяльності учням ще не зрозумілі [8], іншими словами, в учнів відсутній досвід як навчальної, так і самооцінювальної діяльності) до формування адекватної самооцінки.

На невідповідність самооцінки учнів на початку шкільного навчання реальності наголошують як вітчизняні (Н. Богданець-Білоскаленко, П. Дячук, О. Фідкевич), так і зарубіжні дослідники (G. T. Brown, L. R. Harris).

Основним джерелом розвитку здатності до самооцінювання в молодших школярів є педагогічна оцінка та оцінювальні судження інших важливих для учня людей. Формуючи ставлення до якості процесу й результату власної навчальної діяльності, учень насамперед орієнтується на оцінку вчителя [3, с. 55–56]. Тож важливо, щоб учительська оцінка була об'єктивною та адекватною, адже вона є орієнтиром для формування самооцінки.

Іншими орієнтирами для формування адекватного самооцінювання можуть стати моделі, комп'ютерні підказки тощо. Їх доцільно застосовувати на початковому етапі формування вміння самооцінювання навчальної діяльності (1–2 клас). У цей час корисно буде зосередити увагу учнів на порівнянні своєї роботи зі встановленими стандартами або з їхніми попередніми результатами, а не на порівнянні з навчальною діяльністю інших учнів [13, с. 26].

Порівняння школярем своїх сьогоднішніх досягнень з учорашніми, тобто ретроспективної та прогностичної самооцінок, є ефективним механізмом корекції завищених і занижених самооцінок [3, с. 61].

Окрім браку досвіду, ще однією перешкодою на шляху до формування об'єктивного самооцінювання може стати небажання учнів демонструвати свої негативні самооцінки перед однокласниками. У такому разі найкращою стратегією розвитку об'єктивної саморефлексії на початковому етапі буде втаємничення від загалу (іноді навіть від вчителя) самооцінки кожного конкретного учня. При цьому вчитель може заохочувати учнів ділитися своїми самооцінками з людьми, яким вони довіряють (сім'єю, друзями). Та найчастіше навіть ті учні, які бажають приховати самооцінку від однокласників,

усе ж відчувають потребу отримати зворотний зв'язок від вчителя. І тоді, коли вчитель отримує доступ до самооцінок учнів (наприклад, позначок, записаних разом із домашніми завданнями, які здаються на перевірку), бажано щоб він надав якнайточніший відгук не лише на саму роботу, але й на відповідність самооцінки реальному рівню роботи.

Неадекватно завищена самооцінка порівняно із заниженою має незначні негативні наслідки. Проте вчитель має показати учням, що об'єктивність має над нею переваги, адже знання власних слабких сторін також сприяє внутрішньому зростанню.

Коли ж учні демонструють, що вони можуть об'єктивно оцінювати власну роботу, що зазвичай відбувається у 3–4 класі, тоді доцільно використовувати форми й методи, які забезпечують більшу автономію в самооцінюванні [13, с. 26]. Тут можуть застосовуватися картки, листи самооцінки, щоденники досягнень, портфоліо і т. ін.

Також на другому етапі («просунутому», як називають його G. T. Brown, L. R. Harris) можна використовувати рубрики або критерії самооцінювання, розроблені разом з учнями (це забезпечить глибоке розуміння ними висунутих критеріїв) [13, с. 26].

Рубрики (критерії) можуть бути систематизовано подані в рубрикаторі. Рубрикатор – це зазвичай одно- або двосторінковий документ, який містить перелік критеріїв і описує різні рівні якості – від високої до низької – для конкретного завдання. Успішність застосування рубрикатора в самооцінюванні перевірили на практиці H. L. Andrade, J. A. Arter, J. Chappuis, H. Goodrich та ін. [12, с. 13].

На цьому етапі здобувачі освіти мають уміти досить об'єктивно оцінювати якість власної роботи, використовуючи більш цілісні та, можливо, інтуїтивні судження за допомогою шкал оцінювання чи контрольних списків ключових моментів [13, с. 26].

Загальними умовами ефективного самооцінювання навчальної діяльності є (H. Goodrich):

– усвідомлення цінності самооцінки;
– доступ до чітких критеріїв, на яких базується самооцінка;
– указівка на конкретне завдання або дії, які потрібно оцінити;
– наявність моделей самооцінки;
– прямі інструкції та допомога в самооцінюванні;
– постійні вправляння у самооцінюванні;
– підказки щодо того, коли доцільно формулювати самооцінку;
– підказки щодо можливості перегляду та покращення виконання завдання або дії [12, с. 13].

У практиці НУШ згідно з твердженням О. Фідкевич та Н. Богданець-Білоскаленко «в 1–2 класах передусім застосовується переважно ретроспективне самооцінювання, оскільки учневі ще важко проаналізувати свою діяльність, визначити на основі аналізу шляхи її вдосконалення. У цьому ж віці тільки закладається здатність до саморегуляції. Але вже у 3–4 класах самоаналіз конкретизується, набуває більшої свідомості і систематичності» [10, с. 50]. Зрештою в учнів початкової школи розвивається здатність здійснювати як ретроспективну, так і актуальну чи прогностичну самооцінку.

Самооцінювання має супроводжувати навчальну діяльність, починаючи від перших днів дитини у школі. Порівняння учнем написаної ним літери чи цифри зі зразком – це вже дія самооцінювання. Із часом форми самооцінювання мають ускладнюватися та урізноманітнюватися.

Також на формування вміння самооцінювання та адекватної самооцінки навчальної діяльності має вплив взаємооцінювання. Як відомо, учням початкової школи простіше оцінити іншого, ніж самого себе. Тому, на думку О. Фідкевич та Н. Богданець-Білоскаленко, «розвиток самооцінних умінь в учнів 1–2 класів потрібно реалізовувати на засадах формування взаємооцінних суджень, зокрема вкрай важливо навчити молодших школярів радитися між собою, толерантно давати поради одне одному… У 3–4 класах ці навички мають бути сформовані, однак учитель повинен спостерігати за дотриманням цих правил і за потреби корегувати їхню діяльність під час взаємооцінювання» [там само, с. 52].

Результативна організація процесу самооцінювання начальної діяльності учнями початкової школи здійснюється згідно з такими принципами:

– учнівське самооцінювання передує оцінюванню роботи вчителем;

– учитель оцінює діяльність учня за тими самими критеріями, за якими проводилось самооцінювання учнів;

– учитель не тільки пропонує учням листи самооцінки, а й розробляє їх разом з учнями;

– використовуються різноманітні форми оцінювання: картки, листи самооцінки, щоденники досягнень, портфоліо тощо [1, с. 69].

Окрім принципів діють й елементарні критерії оцінювання, на які, на думку О. Савченко, слід орієнтуватися в самооцінюванні, а саме:

– правильність виконання (чи правильно зробив, відповів?);

– повнота (чи все розказав? чи завершив роботу? чим можна доповнити сказане, зроблене?);

– загальне враження від оформлення роботи (охайність, спосіб розташування запису, якість мовлення та ін.) [9, с. 4].

Н. Леоненко виділяє низку позитивних наслідків самооцінювання, а саме:

– самооцінювання дає змогу постійно й наполегливо контролювати власні досягнення;

– за допомогою самооцінювання учень має змогу краще спланувати свій час і свою роботу;

– самооцінювання відкриває можливість спостерігати й бачити самому власні успіхи, а не чекати на їх оцінювання вчителем;

– самооцінювання допомагає покращити свої досягнення з предметів [5, с. 217].

О. Лоюк та І. Шевчук виокремлюють такі критерії сформованості навичок самоконтролю та самооцінювання в учнів початкової школи:

– мотиваційно-орієнтувальний (показниками його сформованості є мотивація до навчально-пізнавальної діяльності, здатність визначати цілі);

– організаційно-діяльнісний (показники: пізнавальна активність, уміння оцінити стан виконаної роботи);

– емоційно-ціннісний (показники: адекватна самооцінка, незалежність від думки оточуючих).

Окрім цього науковці виділяють і характеризують три рівні сформованості вмінь самооцінювання та самоконтролю в молодших школярів:

1. Високий рівень. «Учень керується навчально-пізнавальними мотивами, самостійно визначає окремі цілі власної діяльності. Школяр активний, кмітливий, самостійно обирає завдання відповідно до його можливостей та здібностей. Виявляє всі помилки в завданні, грамотно виправляє їх. Дитина не має комплексів неповноцінності, правильно реагує на зауваження інших й рідко сумнівається в своїх діях».

2. Середній рівень. «Учень керується переважно мотиваціями самовизначення та самовдосконалення. Під час виникнення труднощів втрачає інтерес до діяльності. Виявляє пізнавальну активність в емоційно привабливих ситуаціях. Пропускає деякі помилки, частіше помічає найпростіші та явні помилки, грамотно виправляє їх. Характерна адекватна самооцінка, але з тенденцією до завищення або заниження. Учень час від часу старається пристосуватися до думки інших».

3. Низький рівень. «Не виявляє інтересу до завдання, пасивний під час діяльності та спілкування. Не вміє визначати цілі діяльності та не завжди усвідомлює запропоновані вчителем. Учневі характерна невпевненість у виконанні роботи, сумніви у правильності своїх дій. Не помічає велику кількість помилок, помічені виправляє некоректно. Неадекватна оцінка самого себе та своїх досягнень. Хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, намагається пристосуватися до думки інших» [6].

Висновки. Отже, аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що самооцінювання навчальної діяльності загалом та її здійснення учнями початкової школи є актуальним питанням. Українські та зарубіжні вчені досліджують його в різних аспектах. Існують дослідження самооцінювання як процесу та самооцінки, як результату цього процесу, видів, функцій самооцінки, зв'язку самооцінювання з іншими процесами.

Сформульовані визначення понять «самооцінювання навчальної діяльності» та «самооцінка навчальної діяльності» стали логічним висновком з аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень.

Значна увага в українських і зарубіжних дослідженнях приділена й проблемі формування вміння самооцінювання навчальної діяльності учнями початкової школи – з'ясовано принципи, критерії, позитивні наслідки процесу самооцінювання, вікові особливості формування цього вміння та можливі рівні його сформованості.

Процес формування вміння самооцінювання навчальної діяльності учнями початкової школи має здійснюватися цілеспрямовано й послідовно, під чітким і продуманим керівництвом вчителя. Адже саме його думка і його зразок оцінювання є основою для розвитку самооцінювання. Важливо сформувати в учнів адекватну самооцінку навчальної діяльності, тобто таку, яка відповідає реальності. З цією метою у школах використовують різноманітні форми самооцінювання – наприклад, картки, листи самооцінки, щоденники досягнень, портфоліо тощо.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробленні дидактичних умов формування вміння самооцінювання навчальної діяльності, збагаченні й урізноманітненні методики його формування, пристосуванні та апробації в умовах НУШ зарубіжних ідей.

Список використаних джерел:

1. Богданець-Білоскаленко Н., Фідкевич О. Розвиток навичок самооцінювання в учнів початкової школи. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи в контексті євроінтеграції:* збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Івано-Франківськ, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 19–20 травня 2022 р.) / упор. Т. Качак. Івано-Франківськ, 2022. С. 68–71.
2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / *гол. ред*. С. *Головко*. Київ *: Либідь*, 1997. 373 с.
3. Дячук П. В. Формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності : монографія [рец. О. А. Біда, Г. О. Васьківська, І. І. Доброскок, О. М. Коберник]. Умань: Жовтий О. О., 2016. 210 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Леоненко Н. А. Психолого-педагогічні засади застосування самооцінювання успішності навчальних досягнень учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах :* зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. 2009. Вип. 4 (57). С. 215–219.
6. Лоюк О. В., Шевчук І. В. Формування навичок самоконтролю та самооцінювання в учнів початкової школи на уроках математики: результати експериментальної роботи. *Dynamics of the development of world science.* Abstracts of the 7th International scientific and practical conference (March 18–20, 2020). Vancouver: Perfect Publishing, 2020. Pp. 627–633. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12390/1/navychky%20samootsiniuvania.pdf
7. Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4-х класів закладів загальної середньої освіти. URL: file:///C:/Users/PC/Downloads/60f53889c15b9988843949.pdf
8. Музика О. Л. Рефлексія та ціннісна підтримка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження. *Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 15 лютого 2005 р.). Київ, 2005. С. 187–190.
9. Савченко О. Формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки. *Початкова школа.* 2015. № 4. С. 1–4.

10. Фідкевич О., Богданець-Білоскаленко Н. Нова українська школа: теорія і методика формувального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник для педагогічних працівників. Київ: Генеза, 2020. 96 с.
11. Чикурова О. Формування самопроцесів особистості учнів початкової школи як компонентів вміння самоорганізації навчальної діяльності. *InterConf.* 2022. № 14 (113). С. 167–176.
12. Andrade H., Valtcheva A. Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*. 2009. Vol. 48. No. 1. Pp. 12–19.
13. Brown, G. T., Harris, L. R. The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research.* 2014. Vol. 2. No. 1. Pp. 22–30.
14. Self-assessment. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-assessment
15. Self-assessment. Collins Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/self-assessment

References:

1. Bohdanets-Biloskalenko, N., & Fidkevych, O. (2022). Rozvytok navychok samootsiniuvannia v uchniv pochatkovoi shkoly [Development of self-assessment skills in primary school students], *Modernizatsiia osvitnoho seredovyshcha: problemy ta perspektyvy v konteksti yevrointehratsii:* zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii [Modernization of the Educational Environment: Problems and Prospects in the Context of European Integration, Proceedings of the International Scientific and Practical Online Conference]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
2. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Dyachuk, P. V. (2016). *Formuvannia samootsinky molodshykh shkoliariv u navchalnii diialnosti* [Formation of self-esteem of junior schoolchildren in educational activities]. Uman [in Ukrainian].
4. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Leonenko, N. A. (2009). Psykholoho-pedahohichni zasady zastosuvannia samootsiniuvannia uspishnosti navchalnykh dosiahnen uchniv [Psychological and pedagogical principles of applying self-assessment of students' academic achievements]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 4 (57), 215-219 [in Ukrainian].
6. Loyuk, O., & Shevchuk, I. (2020). Formuvannia navychok samokontroliu ta samootsiniuvannia v uchniv pochatkovoi shkoly na urokakh matematyky: rezultaty eksperymentalnoi roboty [Formation of self-control and self-assessment skills in primary school students in mathematics lessons: results of experimental work], *Dynamics of the development of world science,* Proceedings of the 7th International scientific and practical conference. Vancouver. Retrieved from https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12390/1/navychky%20samootsiniuvania.pdf [in Ukrainian].
7. Metodychni rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia uchniv 1–4-kh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Methodological recommendations for assessing students' learning outcomes in grades 1–4 of general secondary education institutions]. Retrieved from file:///C:/Users/PC/Downloads/60f53889c15b9988843949.pdf [in Ukrainian].
8. Muzyka, O. L. (2005). Refleksiia ta tsinnisna pidtrymka rozvytku zdibnostei: pidkhody do pobudovy metodyky doslidzhennia [Reflection and value support for the development of abilities: approaches to building a research methodology], *Tvorchyi potentsial osobystosti: problemy rozvytku ta realizatsii*: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Creative potential of the individual: problems of development and realization, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Savchenko, O. (2015). Formuvannia u molodshykh shkoliariv umin samokontroliu i samootsinky [Formation of self-control and self-esteem skills in primary schoolchildren]. *Pochatkova shkola*, 4, 1–4 [in Ukrainian].
10. Fidkevych, O., & Bohdanets-Biloskalenko, N. (2020). Nova ukrainska shkola: teoriia i metodyka formuvalnoho otsiniuvannia u 3–4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia pedahohichnykh pratsivnykiv [New Ukrainian School: theory and methodology of formative assessment in grades 3–4 of general secondary education institutions for teachers]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Chykurova, O. (2022). Formuvannia samoprotsesiv osobystosti uchniv pochatkovoi shkoly yak komponentiv vminnia samoorhanizatsii navchalnoi diialnosti [Formation of self-processes

of primary school pupils' personality as components of the ability to self-organize learning activities]. *InterConf,* 14 (113), 167–176 [in Ukrainian].
12. Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48:1, 12–19 [in English].
13. Brown, G. T., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research,* 2(1), 22–30 [in English].
14. Self-assessment. Cambridge Dictionary. Retrieved from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-assessment [in English].
15. Self-assessment. Collins Dictionary. Retrieved from https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/self-assessment [in English].

Buriak K. V.,
orcid.org/0009-0004-5058-0450

SELF-ASSESSMENT OF LEARNING ACTIVITIES BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS: ESSENCE, TYPES AND FUNCTIONS

The relevance of the problem of studying self-assessment of learning activities is due to the need to form this skill in general secondary school students, in particular, in primary school students. The purpose of the article is to reveal the essence of self-assessment of learning activities, to clarify its types and functions, to analyze the state and possibilities of using self-assessment by primary school students.

The article analyzes the scientific and pedagogical literature on self-assessment of l learning activities. As a result of the analysis, the essence of the concepts of "self-assessment of learning activities" and "self-evaluation of learning activities" is formulated; the connections of self-evaluation of learning activities as a result of the self-assessment process with self-esteem, other self-organizational skills and learning skills are traced; the classification of types (general and partial; high, medium and low; adequate and inadequate (overestimated or underestimated); conflict and conflict-free; prognostic, actual and retrospective) and functions (motivational, orientational, regulatory, reflective) of self-evaluation as a result of self-assessment are clarified.

The role of purposeful teacher's work, teacher's assessment and mutual assessment, diversification of forms of self-assessment, adherence to generally accepted principles and criteria in the formation of the ability to self-assess the learning activities of primary school students is analyzed. The levels of students' mastery of self-assessment are determined. It has been found that the New Ukrainian School directs the teacher to develop and implement methods for the formation of self-assessment of students' learning activities.

Key words: self-assessment of learning activities, self-evaluation of learning activities, assessment, primary school students.

Дата надходження статті: 17.08.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Мешко Г. М.

УДК 372.891
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.495

Касаткін О. С.*,*
orcid.org/0000-0003-3323-8069

ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У ПОНЯТІЙНІЙ ПЛОЩИНІ СИНЕРГЕТИКИ

На думку багатьох сучасних науковців і педагогів, особистісно орієнтована освіта є засобом переходу від парадигми накопичення знань до гуманістичної, спрямованої на ефективну соціалізацію дітей, їхній самостійний вибір пріоритетів і формування особистого життєвого досвіду в умовах соціокультурного середовища. У цьому контексті доречно згадати появу нових освітніх парадигм, серед яких на особливу увагу заслуговує синергетичний підхід з його інтеграцією теоретичних засад і практичних результатів. У статті актуалізується понятійний апарат, яким послуговуються в описі синергетичного підходу, зокрема в освітній сфері, що потребує уточнення та конкретизації понять, термінів і категорій явища, що досліджується. Акцентується увага на таких поняттях, термінах і категоріях, як «синергетика», «синергетичний підхід», «література», «літературна освіта». Визначено, що у вітчизняній та зарубіжній науці поняття «синергетичний підхід» є не досить розробленим та усталеним, потребує конкретизації та деталізації з урахуванням сфери використання та досліджуваного явища за допомогою вказаного методу. Обґрунтовано актуальність реалізації положень синергетичного підходу у вивченні літературної освіти. Здійснено спробу побудови синергетичних моделей літературної освіти та її розвитку. З'ясовано, що синергетика широко використовується багатьма точними та гуманітарними науковими дисциплінами; є наукою, що вивчає динамічні системи як інтегративні, відкриті та дистрибутивні утворення; а синергетичний підхід в освіті є алгоритмом подолання труднощів у педагогічному та методичному аспектах навчально-виховного процесу, а саме: способи структурування освітнього процесу, колективної навчальної діяльності, упровадження сучасних методів, засобів і прийомів навчання, побудова освітніх моделей тощо. Окреслено перспективи розвитку синергетичного підходу у вивченні освітніх систем, зокрема літературної освіти, з використанням методів і прийомів синергетики.

Ключові слова: синергетика, синергетичний підхід, література, літературна освіта.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної педагогіки характеризується виявленням основних підходів до побудови освітнього процесу, відображених в українських освітніх документах. Ці підходи характеризуються зростанням ролі особистості, інтелектуалізацією діяльності в умовах динамічних змін у техніці та технологіях, постійним збільшенням обсягу знань. Сучасний глобалізований світ характеризується кризою класичної наукової парадигми у зв'язку з інтенсифікацією обсягу й потоку інформації, зумовлюючи поширення сучасних наукових тенденцій, таких як зростання й оновлення знань та постійне розширення і поглиблення напрямків наукових досліджень.

Сучасне суспільство вступає в нову епоху. Технологізація та інформатизація є визначальними рисами цієї ситуації, яка задає нову траєкторію розвитку для суспільства загалом та освіти зокрема. Виникає потреба розвитку теорії і практики педагогіки, адекватної сучасній ситуації, що зумовлює пошук нових підходів до аналізу і вдосконалення освітньої системи. Іншими словами, сучасна наука має запропонувати нові принципи, на яких має ґрунтуватися освітній процес. Останніми роками в науково-педагогічній літературі все більше уваги приділяється застосуванню синергетичних підходів до організації освітнього процесу.

* © *Касаткін О. С.*

Оновлення знань, що є важливою тенденцією в сучасному світі, означає розвиток іншої тенденції, яка фокусується на цілісності знань, а не на їхньому конкретному змісті. Для цього потрібно створити педагогічну систему, яка дозволить інтегрованим знанням, сформованим на основі міждисциплінарних зав'язків, увійти в сферу освіти. Синергетика, одна з новітніх наукових дисциплін, може розглядатися як важлива галузь міждисциплінарних досліджень, що охоплює всі сфери суспільного життя.

Багато наукових відкриттів зараз здійснюються на стику різних наук, у сферах нових інтегральних міждисциплінарних досліджень, до яких належить і синергетика, понятійний апарат та методи аналізу якої зараз широко використовуються багатьма науковими дисциплінами – як точними, так і гуманітарними. Концепція синергізму в навчанні й вихованні набуває бурхливого розвитку останніми роками [15].

Синергетика як міждисциплінарний науковий напрямок використовує методологію дослідження природних і соціальних явищ. Синергетичний підхід у педагогіці передбачає аналіз педагогічних явищ із позиції вихідних положень, методології синергетики, а сам процес такого аналізу як цілеспрямоване досягнення певної пізнавальної мети й можна назвати методом, який таким чином включає вихідні теоретичні положення синергетики та відображає характер (можливість, доцільність, обмеженість, специфіку тощо) їхнього використання в педагогічній сфері. Саме про такий характер і йдеться у наукових працях, де аналізується синергетичний підхід у педагогіці як метод аналізу педагогічних явищ [20, с. 51].

Відтак можна говорити про потребу застосування синергетичного підходу в освіті, оскільки нині в теорії педагогіки з'явилося досить багато робіт, у яких доцільність застосування методів синергетики визнається самоочевидною. Так, В. Виненко вважає, що в педагогічній практиці прийшов час використання ідеології синергетики, синергетичного підходу, оскільки біфуркаційний механізм розвитку, в основі якого лежить процес самоорганізації, чергування хаосу й порядку, є універсальним принципом світобудови, характерним для систем самого загального виду, зокрема освіти [там само, с. 52].

Сучасна освіта має навчитися не долати хаос знань, освітніх процесів і особистостей, а робити їх творчими, і для цього слід використовувати ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, стійкості, розпаду й відродження різних структур живих і неживих організмів. Тому освітній процес повинен мати самоорганізаційний і творчий характер.

А. Євтодюк уважає, що застосування досягнень у розробленні синергетичної парадигми дає змогу простежити всезагальність синергетичних законів, яким підкоряються процеси в системах різного онтологічного походження, що здатні до самоорганізації. Саме це спонукає дослідників у галузі педагогічної синергетики використовувати синергетичне моделювання для аналізу розвитку та трансформації освітніх систем [9, с. 13–14].

Загалом, як пише О. Сухомлинська, існує правомірність застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напрямку досліджень, що дозволяє залучити різні концепції, підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів [23, с. 18].

Синергетичний підхід акцентує увагу на актуальності розроблення нової парадигми синергетичної освіти, яка включає в себе процес подолання труднощів і проблем в освіті, що виникають на тлі традиційної освітньої парадигми. Водночас синергетичний підхід визначає певні алгоритми подолання традиційних труднощів у педагогічному та методичному аспектах освітнього процесу, серед яких – нові способи структурування освітнього процесу та процесу колективної навчальної діяльності, спрямовані на розвиток навичок самостійного формування та розв'язання проблем, що лежать в основі сучасних методів навчання, заснованих на самостійній пізнавальній діяльності.

Як зазначає С. Клепко, філософсько-освітня проєкція теорії самоорганізації дає орієнтири для розв'язання сучасних суперечностей в освіті та дозволяє говорити про появу синергетичної спільної мови дослідників природничих і гуманітарних сфер, яку слід вивчати сучасним педагогам [12, с. 189].

Загалом синергетичний підхід дає змогу враховувати теоретичні результати, напрацьований вітчизняний і зарубіжний педагогічний досвід, нові чинники й дані досліджень на етапі зростання науково-педагогічного знання. Він також уможливлює взаємне узгодження систем поглядів учених різних наукових дисциплін на освітні явища, методи пізнання світу (матеріалістично-детерміністський, синергетичний, теологічний тощо) та інструменти пізнання практичної реальності [11, с. 56].

Таким чином, можна говорити про актуальність та обґрунтованість використання синергетичного підходу як методу аналізу педагогічної реальності.

Аналіз досліджень. Потреби наукового підходу до вивчення освіти й розвитку людини, широке використання соціальних і природничих наук у педагогічних дослідженнях та загальнонаукового підходу як справді теоретичної сукупності знань актуалізують методологічну проблематику в педагогіці. Останніми роками все більшого поширення набуває синергетичний підхід (В. Аршинов, В. Буданов, Е. Зеєр, В. Ігнатова, С. Кульневич, М. Федорова та ін.), або системно-синергетичний підхід (В. Віненко, С. Гончаренко, М. Каган, О. Князєва, С. Курдюмов, В. Рутай, М. Таранчук та ін.) у педагогічних дослідженнях.

Синергетичний підхід у контексті формування нової світоглядної парадигми аналізували вчені О. Брижатий, А. Євдотюк, В. Пазенюк, І. Пригожин, Ю. Шаронін, В. Шейко. Окремі аспекти теорії та практики нових методологічних підходів до педагогіки на базі синергетики розглядаються в працях О. Бочкарьова, О. Вознюка, В. Кушніра, Л. Сурчалової, Ю. Шароніна, В. Шейко та інших.

Мета статті полягає в аналізі можливостей синергетичного підходу в дослідженні літературної освіти та її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Синергетика лише на початку XXI століття вийшла на перший план як новітнє наукове бачення світових процесів. Засновниками синергетичного підходу прийнято вважати І. Пригожина та Г. Хакена, які своїми дослідженнями розробили основні закони, категорії та принципи синергетики як наукової концепції. Синергетика почала розвиватися в фундаментальних науках, особливо в галузях біології, фізики та хімії, де синергетичні процеси були доведені науковим методом й отримали широке поширення. Пізніше зусиллями вчених з різних дисциплін було виявлено, що ці процеси притаманні не лише біологічним і хімічним структурам, а й соціальним системам. Синергетика (грец. synergetikos – «спільний; що діє узгоджено») вивчає процеси масової (колективної) взаємодії в нерівноважних умовах [1, с. 74].

Отже, Г. Хакен визначає синергетику як «теорію самоорганізації в системах різноманітної природи, що має справу з явищами та процесами, в результаті яких в системі в цілому можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин» [там само, с. 74]. Такий підхід має ознаки міждисциплінарності, адже мова йде про виявлення та використання загальних закономірностей в різних галузях.

О. Робуль визначає синергетику макрокоординатою сучасної науки й визначає наявність діалектичного зв'язку з філософією освіти (мезокоордината) та парадигмою особистісно-гуманістичної освіти (мікрокоордината). Ці параметри функціювання сучасної педагогіки уможливлюють розроблення інноваційних та синергетичних методологій, змісту й технологій професійної підготовки майбутніх учителів [19].

Основне поняття синергетики, що стосується структури складних динамічних систем, О. Савельєва визначає як «існування множини стійких станів без відкритості, зовнішнього підведення енергії, нелінійності внутрішніх процесів, виникнення обтяжуючих особливих режимів, збурень стандартної замкненої системи». Вона визначається як стан, що виникає в результаті багатоваріантної та невизначеної поведінки багатоелементної структури

або багатоелементного середовища, що еволюціонує. Розглядаючи «поведінкові» моделі таких структур, дослідники стикаються з низкою проблем, які можуть бути вирішені на основі принципів синергетики. При об'єднанні нелінійних динамічних систем нове утворення не дорівнює сумі його частин, а створює іншу організацію або інший рівень системи [21].

Наукове становлення напрямку синергетики продовжується зі всебічним філософським аналізом методологічних засад синергетики, а ідеї вивчаються в природознавстві, психології, педагогіці, гуманітарній та соціальній синергетиці. Синергетичний підхід перейшов у соціальну сферу і став фундаментальним принципом загальної теорії самоорганізації. У цьому контексті синергетика розглядається як засіб формування нового гуманістичного погляду на світ і на себе у світі, нового концептуального мислення, ставлення до життя і дієвої життєвої позиції.

Продуктивним є застосування синергетичного підходу до вивчення соціальних систем, які самоорганізуються, координації їхньої динаміки, тобто мотиваційної спрямованості соціальних об'єктів на основі духовних і культурних цінностей для підтримання рівноваги між соціальним індивідом і державою, формування цілісної системи. Синергетика як теорія самоорганізації надає шлях до розуміння механізмів стабільності та нестабільності складних систем.

В. Альошкін описує такі кроки, необхідні для використання синергетичного підходу:

– виділення складної системи або процесу, які потребують синергетичного впливу, їх характеристика (у поняттях формальної логіки);

– дослідження стратегії її розвитку – можливі рівні її свободи, тобто передбачення рівноможливих напрямків і шляхів її розвитку;

– здійснення факторного аналізу можливих шляхів її самоорганізації;

– визначення мети або бажаного результату (у яких конкретно аспектах необхідно змінити стан певної системи);

– розроблення номенклатури (переліку) слабких впливів, що сприятимуть самоорганізації хаотичної системи, а також тактики їх застосування;

– правильно визначити критичний момент біфукації досліджуваної системи [1, с. 75].

Синергетична природа людського існування вимагає здатності до радикальних змін, переродження й виходу за межі себе в гуманістичному сенсі. Синергетичне мислення веде до організації суспільства знань зі стійкими соціоприродними системами, що самоосвічуються та самоорганізуються. Воно тісно пов'язане з навколишнім світом і особливо з розумінням власного внутрішнього світу через самоспостереження і розуміння внутрішнього світу інших через виключення, прийняття та емпатію [18].

У педагогіці кількість досліджень із застосуванням синергетичного підходу постійно зростає. Водночас недостатньо обґрунтовано застосовність синергетичного знання до педагогіки, не визначено хоча б приблизні межі реалістичного й розумно допустимого використання нововідкритих і зрозумілих природних механізмів у певних сферах педагогічної діяльності.

Сьогодні освітні пріоритети змінюються дуже швидко. Модерністська парадигма освітнього процесу, яка прийшла на зміну традиційній класичній парадигмі, фокусується на досягненні повної та всеосяжної концепції, системності, узгодженості, цілісності та стабільності, тоді як постмодерністська парадигма фокусується на дезорганізації, множинності, неповноті та незавершеності. Постмодерністська парадигма фокусується на досягненні та підтримці аномалій, множинності, незавершеності, хаосу та невизначеності, а педагогічний процес розуміється як складний комплекс, що характеризується багатовимірністю, полівалентністю та багатоваріантністю. У першому випадку вчитель є «раціоналістом», «охоронцем порядку», «служителем розуму та істини», в іншому – «художником», «архітектором», «творцем». У постмодерністському розумінні свідомість вчителя зосереджена на постійному оновленні та здобутті свободи [15].

У сучасній освіті все більше домінує тенденція відходу від «книжної форми навчання школи», як зазначає В. Кушнір, де об'єкт вивчення визначається не як фіксований набір знань, а як сукупність об'єктів, ситуацій, подій і явищ, набагато багатших, ніж образи в поняттях і теоріях [15].

Тобто синергетична інтеграція в освіті трактується як «звуження, стиснення, спрощення та ущільнення знань з метою економії часу на їх засвоєння, а не традиційне накопичення однієї дисципліни в одному підручнику» [там само].

В. Кушнір зазначає, що «розгляд освіти з позиції синергетики відкриває можливість побудови постмодерністської парадигми децентристського педагогічного процесу, який припускає співіснування різних автономних «центрів», парадигм, методів, підходів тощо, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких не має панівних» [там само]. За таких умов педагогічний процес можна розглядати як відкрите, залежне від часу, невизначене, плюралістичне утворення, в якому щось постійно зникає, а щось з'являється, утворюючи вільне середовище, чутливе до навіть незначних впливів.

Дослідник також відзначає, що «із синергетичного погляду модельне зображення процесу навчання можна описати на мові полів можливостей. Поле можливостей учителя й учнів створюють поле можливостей класу», тобто виникає можливість розвитку в різних «темпосвітах» [15, с. 89].

В. Цикін описує синергетичну модель освіти з точки зору її відкритості, комплексної інтеграції, важливості використання різних систем знань, особистісної орієнтації навчання та особливої ролі вчителя в новій ситуації [24, с. 170]. Найважливішим у цій системі є те, що синергетична ідея гарантує цілісність сприйняття світу особистістю та реалізує це сприйняття через мистецтво, філософію, народні вірування, науку тощо. Отже, з точки зору синергетичного підходу, викладання літератури ґрунтується на принципі синергетичної множинності способів освоєння світу. З цієї перспективи у викладання літератури все частіше впроваджуються знання з міжмистецького обміну, філософської думки, історії, соціології та естетики.

Процес навчання й виховання може спричинити сильний ефект на особистість у тих точках, де його напрямок збігається з вектором розвитку дитини і де невеликі варіації (відхилення) призводять до великих змін. Таким чином, зміст, форма і методи освіти є факторами формування і розвитку дитини. З точки зору синергетичних понять – це параметри, які керують процесом еволюції людини як системи. Параметром системного порядку можна вважати рівень засвоєння змісту освіти – набуття знань, умінь і досвіду та розвиток компетентностей. Варто зазначити, що використання педагогічних підходів та інструментів, які не відповідають потребам дитини (зокрема, надання освіти дітям, які не досягли шкільної зрілості, надмірна інтелектуалізація початкової освіти та інші негативні явища, притаманні сучасній школі), вносить невпорядкованість (хаос) у психіку дитини, створює стан невизначеності та не сприяє її реалізації, а отже, перешкоджає нормальному розвитку особистості [10, с. 6].

Синергетичний підхід є також способом аналізу розвитку педагогічних ідей, то, як показує вивчення наукової літератури з досліджуваного питання, цей розвиток має інтерпретуватися в термінах синергетичної методології, зокрема педагогічного синергетизму.

Для цього О. Вознюк пропонує дотримуватись таких методологічних принципів: педагогічна думка має розглядатися як система; розвиток педагогічної думки має реалізовуватися відповідно до синергетичної моделі розвитку предметів та явищ; в окремих аспектах педагогічної думки мають бути знайдені синергетичні риси відповідно до критерійних ознак виявлення цих рис; педагогічну думку слід диференціювати на педагогічну думку синергетичного спрямування та педагогічну думку несинергетичного спрямування [20, с. 53–54].

Дослідник також диференціює сім специфічних категоріальних блоків методу аналізу педагогічних реалій за допомогою синергетики:

1. Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів.

2. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості.

3. Хаотичність процесів.

4. Відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток, самодетермінізм.

5. Нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів.

6. Імовірнісність, випадковість, багатомірність (альтернативність і варіативність) педагогічних явищ, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних станів, визнання великої ролі випадковості в їхньому розвитку.

7. Атракторність педагогічних процесів [20, с. 54–55].

Спираючись на останні наукові розробки, основний закон синергетики можна також сформулювати як відповідність між потребами та інтересами суб'єктів соціального середовища (системи) і їхніми можливостями та здібностями, правильне розуміння інтересів інших суб'єктів і суспільства в цілому, а також взаємодія і взаємодопомога в реалізації всіх цих інтересів [4, с. 231].

На думку О. Вознюка, синергетичний підхід у педагогіці знаходить своє найяскравіше вираження в інтегративних тенденціях, що передбачають своєрідне «занурення в середовище», тобто форми, які виражають єдність цілей, принципів, змісту та організації навчально-виховного процесу [6, с. 137].

Вищезазначене формує основу «синергетичної педагогіки» з точки зору гуманістичного характеру освітнього процесу, зміщуючи акцент із засвоєння знань на їх використання як інструменту активної діяльності людини та реалізації її індивідуального потенціалу. Педагогічні явища аналізуються з точки зору вихідних умов і методології синергетики, зокрема основних положень синергетики, які відображають характер використання синергетики в галузі освіти.

Серед методологічних прийомів синергетики в освітньому процесі важливим є прояв самоорганізації в складних системах при переході від хаосу до порядку, структурування потоку знань, які здобувачі отримують з великих обсягів інформації в процесі навчання, робота в команді, організація самоосвіти, побудова суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і здобувачем освіти, критичний аналіз знань і формування навичок їх самостійного аналізу [13, с. 266].

Синергетика як наука, що вивчає динамічні системи як інтегративні, відкриті та дистрибутивні утворення, є важливою методологічною основою в освітньому процесі пізнання гармонії між тотожністю буття та мислення. Поняття «сучасність» слід розуміти як нелінійний процес, що легко віртуалізується та не має цілісної, запрограмованої системи соціальних установок. Тому «сучасність» стає складною взаємодією «порядку» і «хаосу». Ця проблема, яка зачіпає всі сфери людського буття, особливо гостро постає в процесі навчання [14].

Слід зазначити, що активному впровадженню ідей синергетики в освіту перешкоджає консерватизм педагогічного мислення та переконання розробників освітнього контенту в тому, що між появою когнітивних моделей у науці та їх адаптацією в освіті має бути значний часовий лаг (десятиліття). Тому статус синергетики в системі педагогічної науки й досі ще не є чітко визначеним [8]. Використання синергетичних ідей в освіті розглядається як багатовимірний педагогічний виклик. Теорія самоорганізації, що лежить в основі сучасних синергетичних підходів до вирішення системних криз, дозволяє переосмислити складні системи, зокрема й освіту.

Синергетика не заперечує основних принципів і законів освіти загалом, але концептуалізує еволюцію освітнього процесу в контексті некласичних ідей наукової раціональності, спираючись на досягнення в галузі практичної педагогіки, і розглядає ідею вузлів більш широко з точки зору теорії складних систем, що самоорганізуються.

Один із небагатьох видів мистецтва, що вивчається у шкільній програмі, – це література. Тому важливо організувати викладання цього предмета на естетичних

засадах, відповідно до законів художнього розвитку, щоб сформувати потребу у взаємодії з творами мистецтва. Стійкий читацький інтерес, який є основою читацької діяльності в дорослому віці, здебільшого формується в старших класах: учні отримують можливість ознайомитися зі стильовим розмаїттям літератури, що значно розширює їхню уяву щодо художніх творів. Літературні напрямки, течії та естетичні категорії стають основними орієнтирами у світі мистецтва й допомагають учням «декодувати» (термін В. Марка), тобто розшифровувати літературні твори, розуміти їхню цікавість, пізнавати їхні таємниці, наближатися до задуму автора та особливостей його художнього мислення і таким чином засвоювати закладені у творі духовні можливості та збагачувати власний образ світу.

Водночас не слід забувати, що викладання літератури зосереджене на мистецтві слова. Метапредметність гарантує можливість засвоєння відповідних понять з інших дисциплін, успішне засвоєння важливих категорій і сприяє формуванню цілісної картини світу особистості. Тому метапредметність у шкільній літературній освіті виправдана в обсязі й умовах, необхідних для вирішення основних завдань літературної освіти.

Л. Нежива зазначає, що реалізація принципу синергетичної множинності способів освоєння образу світу передбачає актуалізацію діалогу художнього твору і світового мистецтва, упровадження в шкільну практику міжвидових аналогій, установлення смислової єдності мистецьких явищ; пізнання світоглядного підґрунтя художньої творчості, освоєння художнього образу світу з різних джерел; інтермедійність, взаємодію відео, аудіо, текстуальних та інших засобів передання літературної та наукової інформації [16, с. 5–6].

Згідно з концепцією літературної освіти сучасні школярі мають навчитися глибоко відчувати красу, закладену в художній мові, а розвитку культури спілкування з творами мистецтва значною мірою сприяє вивчення літературних напрямків і розуміння їхніх провідних естетичних принципів.

Синергетика займається також хаосом і порядком, що виникають унаслідок самоорганізації матерії, а саме: творча роль хаосу; занурення в хаос як спосіб подолання глухих кутів; організація випадковостей (фракталів), які можуть творити дива; хаос як початок створення нових зав'язків; хаос як спосіб порушення контролю над складними системами та переходу до самоуправління [22, с. 107].

Літературознавець В. Силантєва зазначає: «Хаос є початком. У міфології хаос уподібнюється безодні або відкритій прірві, первісній темряві, глибокій недиференційованості та нерозрізненності. Водночас хаос багатогранний. Він постає не тільки як руйнівний або загрозливий, пов'язаний із хворобами, злочинністю і стихійними лихами, але і як щось конструктивне для життя і творчості. Ця амбівалентна природа хаосу, як творча, так і руйнівна, особливо помітна […]. Хаос – це віртуальний світ, безодня прихованих у світі можливостей» [там само].

Цінності культури стають «універсаліями світогляду», на основі яких розвивається й функціює значна кількість різноманітних сфер людської діяльності, поведінки і спілкування, виражених у вигляді нормативних систем моральних цінностей – «час», «людина», «свобода», «мораль», «знання», «істина» тощо, які формують загальну картину світу людського буття і визначають, які знання, переконання, ціннісні орієнтації, цілі, зразки діяльності та поведінки регулюють поведінку, спілкування та діяльність і формують соціальне життя людини.

Синергетика, за своєю холістичною природою, установлює правила утворення цілісного і внутрішньо узгодженого цілого з різнорідних хаотичних елементів, правила їх кооперації, координації та взаємодії, правила нелінійного синтезу від простого до складного, правила виникнення синергетичного ефекту (взаємодії частин як цілого та взаємного стимулювання) [14].

На думку дослідників, цілісне розуміння часу у філософії М. Гайдеггера перегукується з синергетикою. Ми також уважаємо, що процес літературної освіти

має відображати справжню природу життєвого процесу, його суперечності, турботи, позитивні та негативні відтінки й тіні [7].

Для того, щоб застосувати принцип синергетики до літературної освіти як системи та проаналізувати процеси, що в ній відбуваються, необхідно встановити правомірність її розгляду як синергетичного механізму. Для цього ця система має відповідати критеріям відкритості, самоорганізації, гетерогенності та нелінійності.

Систему літературної освіти можна вважати відкритою завдяки постійному обміну інформацією між учасниками освітнього процесу. У цьому процесі з'являються нові навчальні цілі, методи та засоби навчання, а також коригуються чинні засоби навчання. Крім того, зміст і структура освіти постійно змінюються в результаті еволюції та впливу зовнішніх чинників на систему знань, умінь, навичок і компетенцій здобувачів освіти в певний момент часу. Це свідчить про те, що як процеси, так і результати є нелінійними і завжди відрізняються від намірів учасників. Постійне розширення сфери знань виводить систему зі стану стійкої рівноваги. Таким чином, система освіти розвивається за нелінійними законами.

Самоорганізація освітньої системи передбачає наявність певних взаємодій між учасниками (суб'єктами) освітнього процесу, які відповідають вимогам розвитку освітньої системи, є похідними від об'єктивних передумов її власного розвитку і є внутрішнім джерелом її розвитку. Тому розвиток літературної освіти правомірно розглядати з позицій синергетичного підходу.

Сучасні науковці говорять про нову епоху – епоху духовності, гуманізму та освіти, в якій домінування матеріальних аспектів цивілізації має поступитися місцем духовним елементам. Зокрема, В. Андрущенко розглядає освіту як духовний феномен і з'ясовує сутність та історичні витоки духовної педагогіки, розглядає закономірності ознайомлення з духовною педагогікою [2, с. 4].

Можна виокремити цілу низку функцій літератури. Це зокрема: естетична (відтворення цілісності людини і світу у художній цілісності); гносеологічна (пізнавальна); комунікативна (діалог між автором та читачем); прогностична (передбачення майбутнього); виховна (позитивні зміни особистісної сфери людини в процесі діалогічної взаємодії з іншою людиною); зображальна (побудова цілісної картини світу); гедоністична (переживання насолоди від споглядання художньої цілісності) [3, с. 75].

Говорячи про виховну функцію літератури, згадаємо, що Й. Бродський зазначав, що література містить особливий людський ген, який не може бути переданий в інший спосіб і передається представникам людської спільноти лише через читання [5]. Безумовно, присутність на рівні літератури, співпричетність до присутності літературних творів трансформує читача і дає йому унікальний досвід, який неможливо отримати в інший спосіб. І хоча літературознавство запропонувало чимало версій такого пояснення, воно досі не змогло дати вичерпного й остаточного пояснення природи феномену читання як літературно-художньої творчості та своєрідної співтворчості. Літературні твори залишаються антропологічною та онтологічною загадкою, що вказує на таємницю людини та її існування. Література одночасно спрямована в минуле, теперішнє і майбутнє, до якого належать реальні та потенційні автори і читачі літературних творів.

На думку О. Веселовського, література виникла з примітивного акту єднання, в якому брали участь усі представники первісної родової общини, об'єднані єдиним прагненням впливати на перебіг подій колективного життя і ритмом, що поступово розвивався й ускладнювався [3, с. 77].

За визначенням Н. Астрахан, художня література – це «сукупність зафіксованих на письмі цілісних художніх висловлень, підпорядкованих завданню реалізації естетичного ставлення людської миследіяльності до дійсності». У підручнику Р. Веллека та О. Воррена «Теорія літератури» термін «література» визначається як «цільна система творів, що постійно поповнюється новими і щораз змінює внутрішні відносини між ними: неначе зростаюче перемінне ціле» [там само, с. 10].

Такі визначення мають синергетичі ознаки, а саме динамічну природу рецепції творів, яка змінюється з плином часу.

Мистецтво, зокрема література, посідає особливе місце серед інших видів людської діяльності, виражаючи естетичне ставлення людини до світу. Твір мистецтва здатний відкрити естетичний досвід одного суб'єкта іншому і винести цей досвід за певні межі часу і простору. У творі мистецтва втілюється творче прагнення автора створити твір, здатний викликати естетичний досвід інших (в принципі всіх) людей [3, с. 68].

Мистецтво передбачає, що людина освоює світ через створення художніх образів. У художньому образі явища, предмети і процеси реалізуються у своїй цілісності і постають такими, якими ми сприймаємо їх у реальному житті. Мистецтво намагається говорити з людьми однією мовою з реальністю. Однак художня уява не означає наслідування реальності. Уява дозволяє йому найяскравіше виразити суть зображуваного, підкреслити особливості, притаманні багатьом явищам [там само, с. 70].

Літературну освіту можна розглядати як систему. При цьому слід розуміти, що система повинна мати «нелінійну» природу. Властивості такої системи залежать від процесів, які в ній відбуваються. Термін «нелінійна система» означає, що на властивості системи впливає інтенсивність процесів, які в ній відбуваються. Наукові дослідження показали, що в певних просторових точках теплової структури відбуваються процеси, подібні до тих, що відбувалися у всій системі в минулому, а в певних частинах відбуваються процеси, які ще не відбудуться у всій структурі в майбутньому [17].

Як відомо, у синергетичному вимірі кожна динамічна система в процесі розвитку прагне до певної мети, яка визначається поняттям «атрактор» – це кінцева точка, в якій неминуче сходяться фазові траєкторії складних (динамічних) систем; траєкторія динамічної системи в стані гомеостазу, тобто ряд точок у фазовому просторі, до яких «притягується» в часі програма дій, бажана мета.

Також у синергетиці існує ще одне визначення випадковості – флуктуація. І це не просто модифікація поняття, флуктуації мають інший зміст і значення за багатьма параметрами. Загалом флуктуації – це випадкові відхилення системи від її природного стану. Учені помітили, що флуктуації в динамічних системах, які саморозвиваються і самоорганізуються, є важливим моментом і фактором формування, функціювання, розвитку й неминучої загибелі (або переходу в інше покоління) будь-якої організації, системи тощо.

Із педагогічної точки зору, поняття флуктуації та надмалого впливу взаємопов'язані. Флуктуації в синергетиці – це відносно невеликі відхилення в системі, які при зовнішньому підкріпленні призводять до утворення якісно нових компонентів системи [16].

Кінцевою метою синергетичного підходу в освіті є створення «синергетичних освітніх продуктів», які включають синергетичні знання, вміння, навички, здібності, способи мислення, цінності, світоглядні позиції, способи бачення і осмислення речей, досвід творчої та практичної діяльності.

Внутрішнє середовище – зміст літературної освіти – по суті є самоорганізаційним і включає суб'єкти, об'єкти, процеси, зміст процесів, предмети, форми, засоби і методи діяльності. Зовнішнє середовище поза цією структурою включає суб'єкт-організатор, інші суб'єкти впливу, критерії, принципи, вимоги, інформаційні компоненти, нормативно-правову базу та результати. Зовнішнє середовище є результатом внутрішніх суперечностей і тенденцій розвитку суспільства, які формують перспективне соціальне замовлення на освітні продукти. Внутрішнє середовище – це освітня система, яка зазнає впливу зовнішніх факторів і взаємодіє з ними, формуючи освітню концепцію (синергія). Для створеної концепції розробляються цілі, завдання, форми, методи, принципи, інструменти та механізми реалізації. Реалізація відбувається через взаємодію функціональних елементів внутрішнього середовища: вчитель – освітній процес – учень. На внутрішнє середовище постійно впливають зовнішні чинники, які регулюють механізми формування освітніх результатів (рис. 1).

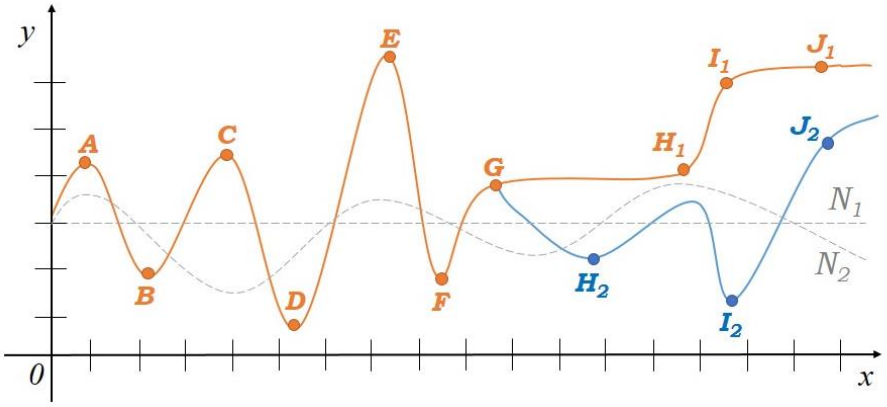

Рис. 1. Модель розвитку літературної освіти

Аналізуючи розвиток літературної освіти, пропонуємо розглянути розроблену нами модель, зображену на рис. 1, де:

вісь х – лінія часу;

вісь у – зміни, коливання, флуктуації, що показують рівновагу (відрізок GH_1); або нерівновагу (сильну – відрізок DE; слабку – відрізок FG;) розвитку відносно норми;

лінії N_1, N_2 … – визначена норма відповідно до часу та розвитку суспільства;

точки A, B, C, …., G, H_1, I_1, J_1, H_2, I_2, J_2 – точки біфуркації (чинники, що змінюють розвиток);

відрізки AB, BC, CH_1, GH_1, GH_2 тощо – стани рівноваги, сильної/слабкої нерівноваги.

Причому точками біфуркації, які впливають на розвиток досліджуваного явища, постають суб'єктивні та об'єктивні процеси в суспільстві, а саме: ухвалені законодавчі акти (нові закони про освіту, концепції освіти тощо), що регулюють питання літературної освіти зокрема; суспільно-політичні події та явища (в Україні це пандемія COVID-19, війна тощо); політичні явища (зміна векторів внутрішньої та зовнішньої політики) та інші.

Лінія загальноприйнятої норми також, підпадаючи під вплив зовнішніх та внутрішніх чинників, є «змінною величиною».

Звернемо увагу на G, що може бути відправною точкою (біфуркації), яка змінює або не змінює розвиток (хід) досліджуваного явища.

В. Буданов описує механізм самоорганізації системи таким чином: рівноважний стан → каталізатор → збудження (введення зовнішньої енергії або речовини) → збудження системи → хаос → біфуркація → новий нестійкий стан → стабільність [8]. Фундаментальною особливістю самоорганізації системи є те, що в точці біфуркації система сама обирає свій шлях розвитку. Ми вважаємо, що схема механізму самоорганізації системи є справедливою і може бути застосована до запропонованої вище моделі літературної освіти.

Ю. Козловський стверджує: «Головною особливістю синергетичних систем є те, що ними можна керувати, змінюючи зовнішні фактори, що діють на них. Причому невелика зміна цих факторів може призвести до кардинальної зміни всієї системи» [17].

Такий феномен спостерігається і в процесі еволюції змісту літературної освіти або шкільних дисциплін (курсів), що їй служать, у зв'язку із соціально-політичними трансформаціями:

1) створення предметних курсів відповідно до законодавства України;

2) модифікації назв і змістового наповнення курсів з літератури («Зарубіжна література», «Світова література», «Українська література», «Література (інтегрований курс)» тощо);

3) редукція змісту та зменшення часу для вивчення курсів;

4) розвиток наукових і методичних досліджень у галузі;

5) зміна статусу дисципліни після прийняття відповідних законодавчих актів.

Слід підкреслити також очевидність того факту, що процес глобалізації, який є неминучою рисою сучасного світу, вніс суттєві зміни у взаємодію та існування національних культур. За цих умов відбувається культурний розрив, утрата традиційної опори та перехід від моністичної до мультисистемної культури, основними характеристиками якої є відкритість, динамічність і нелінійність. Тому основою синергетичної моделі літературної освіти є нелінійний діалог між учасниками освітнього процесу та сферою літератури.

Графічно синергетичну модель внутрішньої системи літературної освіти пропонуємо зобразити таким чином (рис. 2).

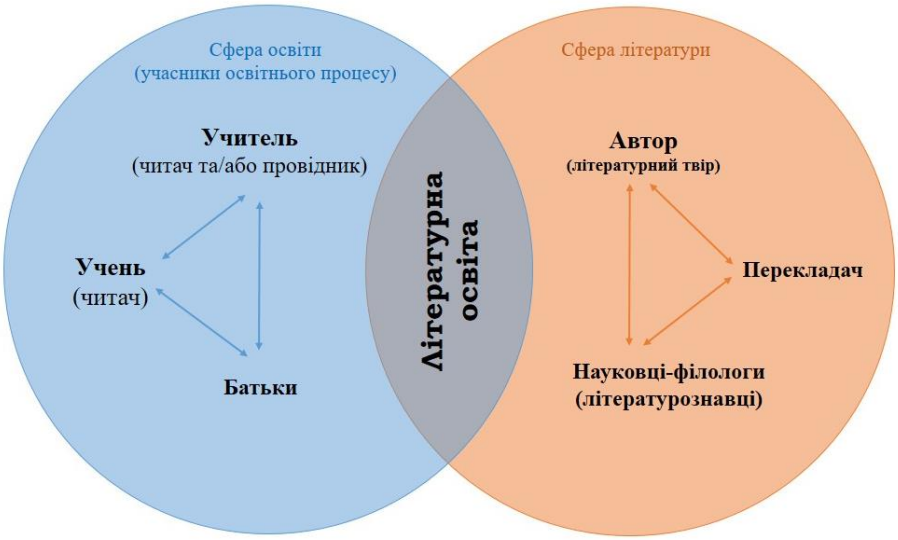

Рис. 2. Синергетична модель літературної освіти

Еволюція змісту шкільних курсів літератури закономірно призводить до змін у формулюванні навчальних цілей, завдань та очікуваних результатів. Це, своєю чергою, вплинуло на вибір навчальних підходів, умінь, навичок, методів, прийомів, форм і засобів навчання. Такий взаємовплив відображає зовнішнє кільце синергії літературної освіти з безпосереднім виходом у суспільство.

Висновки. Нелінійна динаміка реальності та суспільного розвитку призводить до роз'єднаності, фрагментарності та поверховості людських уявлень і знань. Знижується здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки між окремими елементами дійсності, різнорідними інформаційними матеріалами та знаннями з різних дисциплін. Однією з визначальних особливостей синергетичного підходу до аналізу освітніх процесів є можливість формування єдиної, цілісної та динамічно стійкої картини світу.

Синергетику можна розглядати як новий світогляд, універсальну метамову, як засіб гуманізації освіти, що поєднує гуманітарні та природничо-наукові елементи і є високоефективною в аналізі освітнього процесу. Вона є теорією самоорганізації в системах різноманітної природи з явищами та процесами, в результаті яких у системі загалом можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин. Універсальним принципом усіх систем, зокрема педагогічних й освітніх, є біфуркаційний механізм розвитку, в основі якого лежить процес самоорганізації, чергування хаосу й порядку.

З огляду синергетичного підходу, літературну освіту можна визначити як відкриту, динамічну систему з ознаками самоорганізації, гетерогенності та нелінійності, яка продукує освітні продукти, що включають знання, вміння, навички, здібності, способи

мислення, цінності, світоглядні позиції, способи бачення й осмислення речей, досвід творчої та практичної діяльності.

Реалізація принципу синергетичного підходу в літературній освіті передбачає діалог художнього твору і світового мистецтва, упровадження в шкільну практику міжвидових аналогій, установлення смислової єдності мистецьких явищ; пізнання світоглядного підґрунтя художньої творчості, освоєння художнього образу світу з різних джерел; інтермедіальність, взаємодію відео, аудіо, текстуальних та інших засобів передання літературної і наукової інформації, постійну взаємодію учасників освітнього процесу.

Підсумовуючи вищезазначене, також зазначимо, що реалізація синергетичного підходу в дослідницькому процесі літературної освіти відбувається за такими напрямками: відкритість до суспільних запитів і світових тенденцій, конструювання змісту дисциплін на основі професійної адаптації, прикладних освітніх парадигм (поглядів, ідей, тенденцій тощо); методологічна система, зорієнтована на інновації, взаємодію, креативність і міждисциплінарність; навчальні матеріали та засоби навчання; система, що активно реагує на технологічні інновації, самокерований характер цього процесу, використання інноваційних форм та елементів дослідження; осмислення прочитаного для формування міжсуб'єктної комунікації, що виявляється в розкритті синергетичних ефектів в організації літературної освіти. Досліджувана проблематика є багатогранною і перспективною для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Альошкін В. С. Синергетичний підхід до моделювання соціально-економічної політики України на шляху до євроінтеграції. *Економічний вісник Донбасу*. № 2(36), 2014. С. 74–79.
2. Андрущенко В. Цивілізаційна місія освіти. *Вища освіта України*. № 2. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 1. Рівне: РЖГУ, 2007. 197 с.
3. Астрахан Н. І. Теорія літератури: основи, традиції, актуальні проблеми: навчальний посібник. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2021. 296 с.
4. Білоус В. С. Синергетика та самоорганізація в економічній діяльності: навч. посіб. / В. С. Білоус. К.: КНЕУ, 2007. 376 с.
5. Бродский И. Стихотворения. Таллинн : Александра, 1991. С. 5–18.
6. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. ХХ ст.): навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. 150 с.
7. Губерський Л. В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко. К.: «МП Леся», 2008. 516 с.
8. Дробін А. А. Самоорганізуючі основи системи освіти як результат соціального запиту на продукт освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 74. 188 с.
9. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти / Євтодюк Антоніна Володимирівна. К., 2002. 198 с.
10. Іонова О. М. Вальдорфська школа: системно-синергетичний підхід. *Теорія і практика управління соціальними системами*: щокв. наук.-практ. журн. Харків: НТУ ХПІ, 2017. № 1. С. 3–10.
11. Калініна Л. М. Феномен нелінійності у сфері управління освітою. *Наукові записки*. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. № 2. С. 51–56.
12. Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти: організувати хаос. *Практична філософія*. 2003. № 1. С. 183–190.
13. Костанда М. В., Щербина Є. Б. Роль синергетичних впливів у науководослідницькій роботі студентів. *Вісник ХДАК*. Випуск 42. 2014. С. 265–269.
14. Кремень В. Г. Синергетика і освіта: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
15. Кушнір В. А. Характеристика особливостей освітній систем. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 83–91.

16. Нежива Л. Л. Методична модель вивчення літературних напрямів крізь призму синергетики та педагогічних стратегій евристики. *Науковий вісник Донбасу*. 2014. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2014_2_12
17. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(2). С. 263–271.
18. Пазенюк В. С. Синерге.тика в контексті становлення нової світоглядної парадигми. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2003. № 3(9). С. 21–28.
19. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*, 2006. № 1 (3). С. 35–42.
20. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
21. Савєльєва О. С., Оборський Г. О., Котенко Н. А. Синергетический подход в моделировании марковских процессов. *Праці Одеського політехнічного університету: Науковий та наук.-виробн. збірник*. Одесса: ОНПУ, 2011. С. 164–168.
22. Силантьева В. Логика хаоса и порядка: опыт пришлого и современность. *Біблія і культура*: зб. наук. ст. Чернівці: Рута, 2009. Вип. 11. С. 107–111.
23. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*. Вип. 1. К., 2005. С. 5–20.
24. Цикін В. О. Синергетика і освіта. Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти / за ред. Н. В. Кочубей. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. С. 162–177.

References:

1. Aloshkin, V. S. (2014). Synerhetychnyi pidkhid do modeliuvannia sotsialno-ekonomichnoi polityky Ukrainy na shliakhu do yevrointehratsii [A synergistic approach to modelling the socio-economic policy of Ukraine on the way to European integration]. *Ekonomichnyi visnyk Donbasu*, 2(36), 74–79 [in Ukrainian].
2. Andrushchenko, V. (2007). Tsyvilizatsiina misiia osvity [Civilizing mission of education]. *Vyshcha osvita Ukrainy.* (Vol. 1). Rivne [in Ukrainian].
3. Astrakhan, N. I. (2021). *Teoriia literatury: osnovy, tradytsii, aktualni problemy* [Theory of literature: foundations, traditions and current problems]. Kyiv: Vydavnychyi dim Dmytra Buraho [in Ukrainian].
4. Bilous, V. S. (2007). *Synerhetyka ta samoorhanizatsiia v ekonomichnii diialnosti* [Synergetics and self-organization in economic activity]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
5. Brodskii, I. (1991). *Stikhotvoreniia* [Poems]. Tallinn: Aleksandra [in Russian].
6. Vozniuk, O. V. (2008). *Rozvytok vitchyznianoi pedahohichnoi dumky: synerhetychnyi pidkhid (dr. pol. XX st.)* [Development of national pedagogical thought: a synergistic approach (the second half of the 20th century)]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU [in Ukrainian].
7. Huberskyi, L. V., & Andrushchenko, V. P. (2008). *Filosofiia yak teoriia ta metodolohiia rozvytku osvity* [Philosophy as a theory and methodology of educational development]. Kyiv: MP Lesia [in Ukrainian].
8. Drobin, A. A. (2021). Samoorhanizuiuchi osnovy systemy osvity yak rezultat sotsialnoho zapytu na produkt osvity [Self-organizing foundations of the education system as a result of social demand for the product of education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh,* 74, 188 [in Ukrainian].
9. Yevtodiuk, A. V. (2002). *Synerhetychni zasady modeliuvannia osvitnikh system* [Synergistic principles of modeling educational systems]. (Candidate's thesis). Institute of Higher Education APN Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
10. Ionova, O. M. (2017). Valdorfska shkola: systemno-synerhetychnyi pidkhid [Waldorf school: a systemic and synergistic approach]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 1, 3–10 [in Ukrainian].
11. Kalinina, L. M. (2007). Fenomen niliniinosti u sferi upravlinnia osvitoiu [The phenomenon of non-linearity in the field of education management]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholoho-pedahohichni nauky (Nizhyn Mykola Hogol State University)*, 2, 51–56 [in Ukrainian].
12. Klepko, S. F. (2003). Metodolohiia piznannia osvity: orhanizuvaty khaos [Methodology of learning education: organizing chaos]. *Praktychna filosofiia*, 1, 183–190 [in Ukrainian].

13. Kostanda, M. V., & Shcherbyna, Ye. B. (2014). Rol synerhetychnykh vplyviv u naukovodoslidnytskii roboti studentiv [The role of energy influences in students' scientific and research work]. *Visnyk KhDAK,* 42, 265–269 [in Ukrainian].
14. Kremen, V. H. (2014). Synerhetyka i osvita [Synergetics and education]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
15. Kushnir, V. A. (1999). Kharakterystyka osoblyvostei osvitnii system [Characteristics of features of educational systems]. *Pedahohika i psykholohiia,* 4, 83–91 [in Ukrainian].
16. Nezhyva, L. L. (2014). Metodychna model vyvchennia literaturnykh napriamiv kriz pryzmu synerhetyky ta pedahohichnykh stratehii evrystyky [Methodical model of studying literary trends through the prism of synergy and pedagogical strategies of heuristics]. *Naukovyi visnyk Donbasu,* 2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2014_2_12 [in Ukrainian].
17. Ovchynnykova, M. V. (2013). Synerhetychnyi pidkhid yak metodolohichna osnova doslidzhennia systemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky do naukovo-doslidnytskoi diialnosti [The synergistic approach as a methodological basis for the study of the system of training future teachers of mathematics for scientific and research activities]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia*, 39(2), 263–271 [in Ukrainian].
18. Pazeniuk, V. S. (2003). Synerhetyka v konteksti stanovlennia novoi svitohliadnoi paradyhmy [Synergetics in the context of the formation of a new worldview paradigm]. *Vyshcha osvita Ukrainy: Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys*, 3(9), 21–28 [in Ukrainian].
19. Robul, O. (2006). Synerhetyka yak innovatsiina metodolohiia pedahohichnoi osvity [Synergetics as an innovative methodology of pedagogical education]. *Filosofiia osvity*, 1 (3), 35–42 [in Ukrainian].
20. Saukha, P. Yu. (2009). *Rozvytok vitchyznianoi pedahohichnoi dumky: synerhetychnyi pidkhid* [Development of national pedagogical thought: a synergistic approach]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
21. Savielieva, O. S., Oborskyi, H. O., & Kotenko, N. A. (2011). Sinergeticheskii podkhod v modelirovanii markovskikh protcessov [Synergetic approach to modeling Markov processes]. *Pratsi Odeskoho politekhnichnoho universytetu,* 164–168 [in Russian].
22. Silanteva, V. (2009). Logika khaosa i poriadka: opyt prishlogo i sovremennost [The logic of chaos and order: past experience and modernity]. *Bibliia i kultura*, 11, 107–111 [in Russian].
23. Sukhomlynska, O. V. (2005). Refleksii pro henezu dukhovnosti v konteksti vykhovannia na shliakhu do syntezu paradyhm [Reflections on the genesis of spirituality in the context of upbringing on the way to the synthesis of paradigms]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, 1, 5–20 [in Ukrainian].
24. Tsykin, V. O. (2005). *Synerhetyka i osvita. Synerhetychne svitobachennia: naukovi i pedahohichni aspekty* [Synergetics and education. Synergetic worldview: scientific and pedagogical aspects]. Sumy: VTD «Universytetska knyha» [in Ukrainian].

Kasatkin O. S.,
orcid.org/0000-0003-3323-8069

RESEARCH OF SCHOOL LITERARY EDUCATION IN THE CONCEPTUAL AREA OF SYNERGETIC

According to many modern scientists and pedagogues, person-oriented education is a means of transition from the paradigm of knowledge accumulation to a humanistic one aimed at children's effective socialization, their independent choice of priorities and the formation of personal life experience in the conditions of the socio-cultural environment. In this context, it is appropriate to mention the emergence of new educational paradigms, among which the synergistic approach with its integration of theoretical foundations and practical results deserves special attention. The article updates the conceptual apparatus used to describe the synergistic approach, particularly in the educational field, which requires clarification and specification of concepts, terms, and categories of the phenomenon under investigation. Attention is focused on such concepts, terms and categories as synergy, synergistic approach, literature and literary education. It is determined that in domestic and foreign science, the concept of synergistic approach is not sufficiently developed and established, it needs to be specified and detailed, taking into account the field of use and the investigated phenomenon using the specified method. The relevance of the implementation of the provisions of the synergistic approach in the study of literary education has been substantiated. An attempt has been made to build synergistic models of

literary education and its development. It has been found that synergetics is widely used by many exact and humanitarian scientific disciplines; is a science that studies dynamic systems as integrative, open and distributive entities; and the synergistic approach in education is an algorithm for overcoming difficulties in the pedagogical and methodical aspects of the educational process, namely: methods of structuring the educational process, collective educational activities, the introduction of modern methods, tools and techniques of learning, the construction of educational models, etc. The prospects for the development of a synergistic approach in the study of educational systems, in particular literary education, with the use of synergistic methods and techniques have been outlined.

Key words: synergy, synergistic approach, literature, literary education.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 372.891
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.491*

Яценко В. С.*,*
orcid.org/0000-0002-7948-2983

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ ЯК ОСНОВА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито підходи до формування методики курсів за вибором інтегрованого змісту на прикладі авторського курсу «Природничі науки» 5–6 кл. (автори-упорядники – Білик Ж. І., Засєкіна Т. М., Лашевська Г. А., Яценко В. С.). Зважаючи на те, що методи дослідження змінюються з удосконаленням педагогічних технологій в освітній системі країни, ми переконуємося в тому, що навчання має не менше значення ніж те, чого ми навчаємо.

Розглядаються питання партнерських зв'язків між ЗЗСО та ОТГ у реалізації Концепції навчання впродовж життя – наприклад, проведення учасниками освітнього процесу таких методів дослідження, як спостереження, вимірювання, практичні роботи на місцевості, експеримент і досліди у ЗЗСО, моделювання із можливим застосуванням ШІ, камерального оброблення результатів дослідження, зокрема математичних і картографічних методів.

Партнерські зв'язки з місцевою громадою можуть розглядатися в аспектах управління, моніторингу та спільного розроблення освітніх загальношкільних програм розвитку ЗЗСО, які спрямовані й на забезпечення потреб мешканців цієї громади.

Головна увага в МНП з інтегрованих курсів за вибором зосереджується на обґрунтуванні видів навчальної діяльності, хоча методично невирішеними залишаються проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць, апробація навчально-методичних комплектів для НУШ 5–6 класів, форм навчання тощо.

Застосовуючи компетентнісний підхід, ми розвиваємо насамперед навички WordSkills (освіта і підготовка у формі проєктної діяльності; визначення майбутньої професії у формі спеціальних профорієнтаційних уроків; дослідження, комунікації, міжнародне співробітництво, участь у чемпіонатах та конкурсах; віртуалізація робочого місця – вміння працювати віддалено та свобода творчості – розв'язування творчих задач). Важливе значення має формування системи правильного оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць із застосуванням уточненої 2001 року таксономії Блума (змістове наповнення цієї системи у співвідношенні до знань, умінь і навичок), засобів (календарно-тематичне планування, навчальні підручники) і форм навчання (навчальні екскурсії, опитування, анкетування, творчі зустрічі, літні школи, досліди, озеленення, спортивне орієнтування тощо) на інтегрованих курсах за вибором.

* © ***Яценко В. С.***

Розрахована на вчителів, методистів і викладачів природничих наук НУШ, студентів профільних спеціальностей ЗВО.

Ключові слова: НУШ, інтеграція знань, курси за вибором, методи дослідження, педагогіка партнерства, засоби і форми навчання.

Постановка проблеми. Оновлення Державного стандарту загальної середньої освіти [1] відповідного рівня стимулює до перегляду та зміни якісного й кількісного наповнення освітніх програм нового покоління в системі Нової української школи (НУШ).

Аналіз досліджень із цієї проблематики свідчить про доволі недостатній аспект на сьогодні методики навчання природничих наук у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), зокрема це формування методики викладання курсів за вибором інтеграційного змісту. Це питання лише розробляється і впроваджується в освітній процес НУШ.

Мета статті – визначити методичні основи методики викладання курсів за вибором інтеграційного процесу в освіті НУШ, які перевірено практикою освітнього процесу.

Методи дослідження, які рекомендовано застосувати на основі місцевого матеріалу, – це спостереження, експеримент, моделювання, вимірювання, дослід, практична робота на місцевості, картографічні та математичні методи обробки даних.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи питання формування **методики курсів за вибором інтеграційного змісту** на прикладі курсу «Природничих наук» [2], ми бачимо, що зміни відбуваються.

Якими методами дослідження рекомендовано користуватися? Цитуючи Едвіна Фрідмана [3] щодо того, що питання вічні, а відповіді – мінливі, ми маємо усвідомити те, що єдиної відповіді про пояснення **методів дослідження** насправді немає. Значна маса методичної літератури з цієї проблематики про це свідчить. Учитель має можливість вибирати методи, прийоми, які рекомендувала у ХХ столітті Валентина Паламарчук [4], або, наприклад, уже у ХХІ столітті рекомендують Наталія Софій і Віра Кузьменко [5]. Тут вирішальним чинником є доступність ефективної методики навчання. Так, у посібнику Н. Софій і В. Кузьменко «Про сто і один метод активного навчання» (2003) розкриваються концептуальні основи, сутність основних понять, принципи, умови активного навчання дорослих на основі досвіду роботи тренерів Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». Тут ми солідарні з дослідницями в тому, що в сучасному світі люди мають уміти здійснювати вибір та ухвалювати ефективні рішення. Саме у процесі навчання розвиваються або нівелюються самооцінка, самоповага, толерантність, самостійність, відповідальність, прийняття точки зору інших, уміння дискутувати та відстоювати свої переконання. Тому те, як ми навчаємо, має не менше значення ніж те, чого ми навчаємо.

І тут важливою частиною освітнього процесу є **налагодження партнерських зв'язків між ЗЗСО та місцевою громадою**, що сприяло б взаємному розвитку й реалізації концепції навчання впродовж життя. Як не звучить для більшості це положення дивним (поки що), а змістове наповнення модельних навчальних програм (МНП) інтегрованих курсів за вибором буде стояти на міцному «фундаменті» тоді, коли всі учасники освітнього процесу зможуть реально застосувати на місцевому матеріалі такі методи дослідження, як спостереження, експеримент, моделювання, вимірювання, дослід, практичні роботи на місцевості, картографічний та математичний методи обробки даних (рис. 1).

Нова українська школа (НУШ) сьогодні – це школа, яка надає освітні послуги не лише учням/ученицям, а й усім членам громади сім днів на тиждень, залучаючи членів громади до процесів управління школою та розроблення програм, спрямованих на забезпечення потреб мешканців громади. У сучасній школі все ж таки переважають репродуктивні методи навчання, як-от лекційна форма викладання учителя, робота з літературою учнів/учениць, завдання на запам'ятовування (пам'ятаємо про **Таксономію Блума**), повторення тощо. Саме знання всього цього, що ми висвітлили, спрямує увагу на створення умов змін у методичному аспекті, коли навчання за МНП інтегрованих курсів

за вибором дійсно буде спрямоване на розумове, емоційне, духовне й фізичне залучення тих, хто навчається в НУШ.

Рис. 1. Дослідження як метод

Як бачимо, методи дослідження універсальні, і тому вимагають від сучасного учителя чудового знання методики організації та застосування їх на практиці. Як це зробити якнайліпше, поки що важко пояснити, адже наразі напрацьовуються сучасні ефективні методики.

Під час створення МНП як із географії, так і з інтегрованих курсів за вибором найбільш дискусійним питанням було й залишається наповнення третьої колонки програм – **«Види навчальної діяльності (орієнтовні/на вибір)»**. Зрозуміло, що автори – укладачі МНП – раціонально знайшли вихід із непростого положення її наповнення, але ще більш «таємничим» залишається питання, як ті види навчальної діяльності оцінювати. Особливо складним завданням це буде для молодих учителів, які тільки-но прийдуть до закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) після закладів вищої освіти (ЗВО). Для початку ми пропонуємо ознайомитися з більш чи менш зрозумілим для всіх наповненням **Таксономії Блума**, але тут радимо розібратися в самому змістовому наповненні цієї системи (табл. 1) у співвідношенні до знань, умінь і навичок (ЗУН).

Таблиця 1

Таксономія Блума
(1956 р., переглянуто 2001 р.)

Рівні досягнень	ЗНАННЯ	УМІННЯ	НАВИЧКИ
1	2	3	4
6. Створюємо	змінювати розповідати винаходити формулювати пов'язувати пропонувати розвивати запропонувати	складати виробляти планувати збирати налаштовувати документувати комбінувати (об'єднувати) побудувати написати	проектувати збирати створювати готувати прогнозувати узагальнювати організувати створити отримувати

Продовження табл. 1

1	2	3	4
5. Оцінюємо	судити оцінювати порівнювати аргументувати вирішувати вибирати розглядати	вимірювати критикувати	робити висновки підтверджувати
4. Аналізуємо	протиставляти категоризувати (керувати)	аналізувати порівнювати диференціювати (розділяти) виявляти обстежити класифікувати виводити експериментувати перевіряти аналізувати розрізняти	досліджувати
3. Застосовуємо	розвивати реструктурувати драматизувати	застосовувати співвідносити використовувати демонструвати ілюструвати практикувати показувати демонструвати	переводити працювати організовувати наймати інтерпретувати (роз'яснювати) обчислювати
2. Розуміємо	переформулювати обговорити переглянути уявити	знайти розпізнати пояснити ідентифікувати описати зробити висновок	повідомити висловити проілюструвати інтерпретувати (роз'яснювати) диференціювати (розділення)
1. Запам'ятовуємо	знати називати дізнаватися	ідентифікувати співвідносити визначати повторювати записувати	перераховувати згадувати запам'ятовувати купувати

Як ми можемо бачити з аналізу таблиці 1, вона кардинально відрізняється навіть від зразків очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності, яку пропонувало МОН України ще 2019 року. Там акцентувалася увага на знаннєвому, діяльнісному і ціннісному складниках очікуваних результатів.

Щодо **засобів навчання**, то на сьогодні пропонуються вчителям календарно-тематичне планування (КТП) з інтегрованих курсів за вибором (рис. 2) та затверджені в МОН України навчальні підручники. Іншими словами, з 1 вересня 2022 року ми маємо отой омріяний **навчально-методичний комплект НУШ для 5 класу**. З наукової точки зору вони, на превеликий жаль, мають суттєву ваду – не встигли пройти апробаційний етап, але це відбувається за сьогоднішньої складної політико-економічної ситуації в країні, продовженого строку дії воєнного стану в Україні.

Календарно-тематичне планування
інтегрованого курсу «Природничі науки»
5 клас
1 семестр
Рекомендовано 3 год. на тиждень

№ тижня	№ уроку	Зміст модельної навчальної програми	Зміст навчальних матеріалів	Дата проведення уроку	Скоригована дата
		Досліджуємо світ науки			
1	1	Повторення вивченого в початковій школі: *Сонячна система. Земля як система.*	**Природа: знайома й таємнича** 4 розвороти із інфографікою та завданнями на кількісні і якісні ознаки об'єктів і явищ природи.		
	2	Повторення вивченого в початковій школі: *Земля як система.*			
	3	Повторення вивченого в початковій школі: *Явища й об'єкти природи.*			
2	4	Повторення вивченого в початковій школі: *Біорізноманіття. Людина як система.*			

Рис. 2. Календарно-тематичне планування інтегрованого курсу «Природничі науки», 5 клас

Навіть якщо припустити, що таке апробування дійсно відбувається реально, то вже зараз слід працювати учителям-експериментаторам над практичними **формами навчання**.

Вище ми розглянули питання, які слід розвивати навички, а далі мова піде про форми навчання на інтегрованих курсах за вибором (рис. 3).

ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ФОРМА

Фізика	Хімія	Біологія	Географія
СПОСТЕРЕЖЕННЯ - відвідування природних і штучних печер	СПОСТЕРЕЖЕННЯ - Відвідування музеїв (хлібзаводу, ласощів, лабораторій, ялинкових прикрас)	СПОСТЕРЕЖЕННЯ - відвідання скверів, парків, ботсадів - відвідування виставок котів, собак, риб	СПОСТЕРЕЖЕННЯ - проводимо опитування - анкетування - творчі зустрічі
ЕКСПЕРИМЕНТ - літні фізико-математичні школи - відвідання музеїв науки (політехнічних, телебачення)	ВИМІРЮВАННЯ - хімічні досліди власними руками - Всесвітній день прибирання - цифрове прибирання	ДОСЛІДИ - з озеленення міста - висаджування, поливання, доглядання квітів, кущів, дерев	ПРАКТИЧНІ РОБОТИ НА МІСЦЕВОСТІ - відвідування річок, озер, водосховищ - вивчення кар'єрів - пішохідний туризм
МОДЕЛЮВАННЯ - Міський музейний квест	МОДЕЛЮВАННЯ - відвідування хімічних гуртків	МОДЕЛЮВАННЯ - виготовлення годівниць	КАРТОГРАФІЧНИЙ - спортивне орієнтування
ПРОВЕДЕННЯ ВЛАСНИХ НАУКОВО-ПОШУКОВИХ РОБІТ			

Рис. 3. Дослідження як форма навчання

Які можна ще порекомендувати **навчальні програми курсів за вибором природничого змісту**? Ви можете самостійно зайти на сайті **Інституту педагогіки НАПН України** в розділ «Вченим» – «Електронна бібліотека» – «Навчальні програми» і зробити свій вибір https://undip.org.ua/rubric/program/ Вони мають відповідний гриф МОН України.

2018

Географія культури України : навчальна програма для 8–9 класів
Грома В. Д., Яценко В. С.

2020

Навчальні програми курсів за вибором з хімії для 10–11 класів
Величко Л. П., Вороненко Т. І., Нетрибійчук О. С.
Навчальні програми курсів за вибором з біології для 10-11 класів
Коршевнюк Т. В., Матяш Н. Ю., Козленко О. Г., Рибалко Л. М.
Економіка використання водних ресурсів : навчальна програма
Яценко В. С.
Всесвітня спадщина ЮНЕСКО : навчальна програма курсу за вибором для профільного рівня навчання в ліцеї
Назаренко Т. Г., Нехомяж О. С.
Географія економічних систем світу : навчальна програма курсу за вибором для профільного рівня навчання в ліцеї
Назаренко Т. Г.

2021

Природничі науки (вступ): Інтегрований курс природничих предметів. 5–6 класи : модельна навчальна програма
Засєкіна Т. М., Білик Ж. І., Лашевська Г. А., Яценко В. С.

2022

Географія міжнародних економічних відносин. 9 клас : навчальна програма
Яценко Володимир Сергійович, Часнікова Олена Володимирівна
Екологічний менеджмент та економіка природокористування : навчальна програма
Логінова А. О., Яценко В. С.
Європейська якість навчання для кращої успішності учнів : навчальна програма. Природничий цикл.
Топузов О. М., Заболотна О. А., Локшина О. І., Калініна Л. М.
Навчальна програма з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5–6 кл.)
Гуз К. Ж., Ільченко В. Р., Ільченко О. Г., Олійник І. М., Ляшенко А. Х., Голота О. В.
Рекреаційна географія та туризм : навчальна програма
Покась Л. А., Логінова А. О., Яценко В. С.
Цифрова економіка та основи регіональної політики : навчальна програма
Логінова А. О.

Які форми навчання, окрім дослідження, можна запропонувати? Як ми зазначали, **компетентнісний підхід** полягає в різних аспектах, але найголовніший – розвиток **навичок WordSkills**.

1. *Освіта і підготовка* може здійснюватися у формах реалізації проєктів особистісного розвитку, коректування освітньої траєкторії під час проходження учнем/ученицею онлайн-курсів.

2. *Визначення майбутньої професії* (що є актуальним для дев'ятикласників, які ще, як правило, до кінця не визначилися). Для цього, на нашу думку, найкраще підійдуть форми ознайомлення з новими секторами економіки, як з точки зору **фізики**, **хімії**, так і **біології** або **географії**. Це сектори зеленої економіки, креативної економіки, економіки знань, віртуальної економіки, людино орієнтовані сервіси тощо.

3. *Дослідження* найкращих практик країни, де спостерігаються найоптимальніші статистичні показники.

4. *Комунікації* важливі в глобалізованій економічній системі, отож найкращими формами для розвитку навичок комунікації є моделювання життєвих ситуацій, доступних для розуміння дітям такого віку, зокрема навчати під час моделювання розуміти, здогадуватися або розв'язувати конфліктні ситуації.

5. *Міжнародне співробітництво* ЗЗСО з різними освітніми або науковими, виробничими, приватними та іншими компаніями та об'єднаннями. Таке співробітництво може також слугувати першою сходинкою до професійної кар'єри в Україні, і тут доречним буде нагадати про те, що в країні вже понад двадцять років упроваджується підприємницька грамотність. Але це окрема тема для розгляду.

6. *Участь у чемпіонатах, конкурсах* – це своєрідна форма досліджень і підготовки до командної роботи, за якою учні отримують завдання з колективним розв'язанням задач, завдання на уміння засвоїти новий матеріал або технологію, оптимізувати витрати ресурсів, мінімізувати вплив на навколишнє середовище, визначити способи майбутньої утилізації тощо.

7. *Віртуалізація робочого місця* – завдання на вміння працювати за допомогою нових поколінь інтерфейсів, зокрема віддалено.

8. *Свобода творчості* – розв'язання творчих нестандартних завдань.

Ми вже згадували роботу Наталії Софій і Віри Кузьменко про методи активного навчання, але як можна їх трансформувати у форми навчання? На думку авторів, «якщо ми хочемо, щоб учителі більше фокусували увагу на особистості дитини, ми також маємо більше зважати на найбільш дорослих учнів та методи роботи з ними, а не лише на програму, що її слід виконати. Якщо ми хочемо, щоб учителі надавали змогу дітям досліджувати, робити для себе відкриття, таку можливість напевно повинні мати і самі вчителі. Якщо ми хочемо, щоб учителі урізноманітнювали форми і методи роботи, вони повинні відчути на собі, яке велике значення має така організація навчання. Якщо ми хочемо, щоб учителі робили навчання дітей цікавим, веселим, активізували їхню увагу, виховували дитячі думки та побажання, ми повинні так само готувати педагогів» [5, с. 8]. Наведена цитата спрямовує наші думки на дуже важливе питання – які форми може мати дослідження в освітньому процесі? І ми вже бачимо, куди нам слід рухатися, чи не так? Учні можуть продукувати інформацію самостійно, визначати та обговорювати проблеми, знаходити шляхи їх розв'язання, спостерігати, планувати.

Висновки. Отож, оцінюючи роботу тих, хто навчає майбутніх педагогів, як таку, що впливає на якість усієї системи освіти в нашій країні, або принаймні таку, що намагається змінити її, у наші традиційні методики варто більше залучати ігрові вправи, практичні завдання, рольові та ділові ігри, мозкові штурми, обговорювати проблеми в командах та парах тощо. І не лише це робити теоретично (у програмах), а й передбачати більшу кількість годин на практичні заняття, тренінги (у тих же програмах). Визначення шляхів удосконалення традиційних методик може бути здійснене в подальших наукових дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text
2. Білик Ж. І., Засєкіна Т. М., Лашевська Г. А., Яценко В. С. Модельна навчальна програма «Природничі науки. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni. prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Pryrod.nauky.5-6-kl.Bilyk.ta.in.14.07.pdf
3. The Myth of the Shiksa and Other Essays. New York: Seabury, 2008.
4. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 152 с.
5. Софій Н. З., Кузьменко В. У. Про сто і один метод активного навчання. К. : Крок за кроком, 2003. 116 с.

References:

1. State standard of basic secondary education, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

2. Bilyk, Zh. I., Zasiekina, T. M., Lashevska, H. A., & Yatsenko, V. S. (2021). Modelna navchalna prohrama «Pryrodnychi nauky. 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model educational program "Natural Sciences". Grades 5-6 (integrated course) for general secondary education institutions]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni. prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Pryrod.nauky.5-6-kl.Bilyk.ta.in.14.07.pdf [in Ukrainian].
3. Friedman, E. H. (2008). The myth of the Shiksa and other essays. New York: Seabury [in English].
4. Palamarchuk, V. F. (2000). *Yak vyrostyty intelektuala* [How to raise an intellectual]. Ternopil: Textbook – Bohdan [in Ukrainian].
5. Sofii, N. Z., & Kuzmenko, V. U. (2003). *Pro sto i odyn metod aktyvnoho navchannia* [About one hundred and one methods of active learning]. Kyiv: Krok za krokom [in Ukrainian].

Yatsenko V. S.,
orcid.org/0000-0002-7948-2983

DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING ELECTIVE COURSES AS THE BASIS OF INTEGRATIVE PROCESSES IN EDUCATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article reveals the approaches to the formation of the methodology of courses on the choice of integrated content on the example of the author's course "Natural Sciences" for grade 5–6 (authors – Zh. I. Bilyk , T. M. Zasekina, H. A. Lashevska, V. S. Yatsenko). Given the fact that research methods are changing with the improvement of pedagogical technologies in the country's educational system, we are convinced that learning is no less important than what we teach.

The issues of partnership between general secondary education institutions and associations of territorial communities in the implementation of the Concept of lifelong learning are considered, for example, the participants in the educational process of such research methods as observation, measurement, practical work in the field, experimentation and research in general secondary education institutions, modelling with the possible application of AI, camera processing of research results, in particular, mathematical and cartographic methods.

Partnerships with the local community can be considered in the aspects of management, monitoring and joint development of educational programs for the development of general secondary education institutions, which are also aimed at meeting the needs of the residents of this community.

The main focus of the model training programs on integrated optional courses is focused on substantiating the types of education activities, although the problems of evaluating students' educational achievements, approving educational and methodological kits for grades 5-6 of the New Ukrainian School, forms of education, etc., remain methodologically unresolved.

Applying a competence approach, we develop primarily WordSkills skills (education and training in the form of project activities; determination of the future profession in the form of special career orientation lessons; research, communications, international cooperation, participation in championships and competitions; virtualization of the workplace - the ability to work remotely and freedom of creativity – solving creative problems). It is important to form a system of correct assessment of students' educational achievements using Bloom's taxonomy, refined in 2001 (the content of this system in relation to knowledge, abilities and skills), means (calendar-thematic planning, textbooks) and forms of education (educational excursions, surveys, questionnaires, creative meetings, summer schools, experiments, gardening, sports orientation, etc.) on integrated courses of choice.

It is intended for teachers, methodologists and natural sciences teachers of the National Academy of Sciences, students of specialized specialties of higher education institutions.

Key words: the New Ukrainian School, integration of knowledge, elective courses, research methods, partnership pedagogy, means and forms of education.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Криловець М. Г.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 378.147.091.31:[37.041:615.15]
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.470

***Артюшенко А. О.**[*],*
orcid.org/0000-0002-2954-2714

ІНТЕРСУБ'ЄКТИВНА ОСНОВА СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

У пропонованій статті розглядаються деякі аспекти організації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців з фармації. Автор фокусує увагу на здійсненні суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час самоосвітньої діяльності студентів, а саме на її інтерсуб'єктивному підґрунті.

У статті проаналізовано поняття інтерсуб'єктивності, зазначені умови її створення. У педагогічній взаємодії важливого значення набуває налагодження контакту між суб'єктами освітнього процесу: не тільки розуміння інформації, але й вияв емпатії, налаштування на іншу особу. Однією з умов є досягнення згоди через подолання роз'єднаності між індивідами під час комунікації завдяки інтроспекції, самоаналізу. Власний досвід використовується як аналогія для гіпотетичного розуміння досвіду іншої особи. Тоді виникає довіра, бажання співпрацювати й переймати досвід. Інтерсуб'єктивна взаємодія є і умовою, і результатом створення інтерсуб'єктивного поля, в якому відбувається взаєморозуміння і взаємовплив учасників освітнього процесу, їхня спільна діяльність.

Автором зазначено, що інтерсуб'єктивний підхід застосовується і в цифрових засобах комунікації, управління й навчання під впливом ідей самоуправління і саморозвитку цифрових систем. Діалог і «колективний інтелект» використовується як модель для децентралізованого навчання та ухвалення рішень. Міжсуб'єктні знання й навички та мультиакторність формують власний досвід і трансформацію учасників взаємодії під впливом один одного, сприяють їхньому розвитку.

Одним з ефективних методів, які будуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії й використовуються у професійній підготовці майбутніх фармацевтів, є «Flipped Class», який спонукає студентів брати активну участь в освітньому процесі та сприяє їхній самоосвітній діяльності. Метод «перевернутого класу» створено з урахуванням аспектів педагогічної психології, згідно з якими діють когнітивні процеси вищого та менш вищого порядку. Студенти мають можливість досягти нижчих рівнів ієрархії навчальних цілей (запам'ятовування та розуміння нової інформації) самостійно у власному темпі, а потім працювати з участю викладача для досягнення вищих рівнів цілей навчання (застосування, аналіз, оцінювання).

У статті надано приклад використання «перевернутого класу» в самоосвітній діяльності майбутніх фахівців під час їхньої професійної підготовки з акцентом на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, яка побудована на інтерсуб'єктивній основі.

Ключові слова: інтерсуб'єктивний підхід, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, трансформація особистості, комунікативні та інструментальні дії, мультиакторність, «перевернутий клас».

Постановка проблеми. Гуманістична спрямованість сучасної освіти полягає в постановленні мети – розвитку особистості, її індивідуальних особливостей, що суттєво визначає розвиток суспільства. Час і актуальна соціальна ситуація вимагає створення нових освітніх технологій, які мають сприяти всебічному вільному розвитку особистості, формуванню її самоосвітнього потенціалу, особистого досвіду та творчих здібностей. У суспільстві постійної трансформації освіта має трансформувати особистість, тобто бути трансформаційною освітою.

Загальновизнано, що традиційні підходи до освіти недостатньо сприяють здатності реагувати на нові глобальні виклики. З іншого боку, «неакадемічні» навички та здібності

[*]© *Артюшенко А. О.*

все частіше розглядаються як невід'ємна частина допомоги студентам успішно адаптуватися до мінливого світу. Концепція освіти за останні роки змінилася й тепер має бути адаптована до особистих та емоційних потреб студентів у складних, швидко мінливих ситуаціях, які вимагають індивідуальних трансформацій [4]. Професійна підготовка майбутніх фармацевтів має сприяти трансформаційним перетворенням, адаптуватися до них. Її мета – підтримати формування дорослої людини, яка може мислити й діяти як автономний і відповідальний суб'єкт у контексті спілкування та співпраці. Організація самоосвітньої діяльності через реалізацію суб'єкт-об'єктної взаємодії сприяє ефективній співпраці учасників освітнього процесу, зокрема майбутніх фармацевтів, як творчих і активних суб'єктів діяльності, призводить до максимально можливого розкриття їхніх здібностей, талантів, потенціалів, робить освітній процес ефективним майданчиком для їх розвитку й повноцінної реалізації.

Аналіз досліджень. Ідея суб'єкт-об'єктної взаємодії в освітньому процесі описана та обґрунтована в концептуальній моделі людиноцентрованого навчання К. Роджерсом. Суб'єктність є центром наукового пошуку К. Альбуханової-Славської, А. Брушлинського, Л. Виготського, О. Овчаренко, Л. Скорич та інших. Поняття суб'єктності розкривається в різних суб'єктних проявах особистості. До суб'єктних характеристик особистості належать такі категорії, як активність, відповідальність, творчість, рефлексія, цілепокладання, внутрішня свобода, особистісні смисли, цінності, самовизначення, самооцінка тощо. У межах педагогіки співробітництва її розвивали І. Бех, А. Дубасенюк, Г. Троцко тощо. Проблемі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітній діяльності присвятили свій науковий пошук С. Вітвицька, І. Зайченко, О. Кривонос, А. Міщенко, Л. Подимова, О. Романовський, І. Садовський та інші.

Соціолог Ю. Ґабермас основою суспільства вважає комунікативні інтеракції [3]. Для нашого наукового пошуку цінним є його думка щодо розмежування двох типів людських дій (у нашому випадку – типи навчання як діяльності), які відрізняються цілями, логікою дослідження, стандартами раціональності та способами встановлення переконань: інструментальних дій та комунікативних дій. В інструментальній сфері дії засновані на причинно-наслідкових зв'язках і навичках ухвалення рішень та орієнтовані на досягнення особою успіху. Це метод, канонізований природничими науками, який ми використовуємо, коли вчимося опановувати нову для себе діяльність. Сам процес навчання в умовах інструментальних дій може бути ефективний лише тоді, коли рефлексія включена у структуру інструментального навчання. В інструментальному навчанні процес розв'язування задач має «гіпотетико-дедуктивний» характер.

Комунікативні дії ґрунтуються на взаєморозумінні діючих індивідів, їх суб'єктності та консенсусі. При цьому важливим елементом теорії комунікативної дії є положення про те, що потрібно отримати згоду взаємодіючих сторін щодо поточної ситуації та очікуваних наслідків, засновану на переконанні, а не на примусі. Головний постулат теорії комунікативної дії – досягнення узгодженості через подолання роз'єднаності між суб'єктами. Комунікативна згода передбачає координацію саме тих зусиль осіб, які спрямовані на взаєморозуміння. Це частина комунікативної дії, що зосереджена на розумінні партнерами значення й сенсу тієї інформації, яку кожен з них хоче донести. Значення створюється через абдуктивне міркування, яке Дж. Мезіроу описує як процес використання власного досвіду як аналогії для гіпотетичного розуміння досвіду іншої людини [2]. Тож теорія комунікативної дії пояснює механізм інтерсуб'єктивної взаємодії.

Зауважимо, що в наукових студіях приділено недостатньо уваги розумінню важливості створення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу загалом і в організації самоосвітньої діяльності зокрема. Умовою такої ефективності вважаємо інтерсуб'єктивний підхід.

Зазначене вище уможливлює здійснення мети презентованого дослідження, а саме – обґрунтування інтерсуб'єктивної основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії в організації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців, зокрема в галузі фармації.

Виклад основного матеріалу. У взаємодії між людьми виникає потреба створення власного уявлення про думки інших осіб, що ґрунтується на їхньому ставленні, розумінні та оцінці. Ця потреба виникає з бажання зрозуміти іншу людину і в той же час сформулювати власну позицію щодо неї. В соціальних взаємодіях важливо враховувати їхню діалогічну природу. Оскільки в процесі взаємодії відображається не тільки суб'єктивний світ однієї особи, але й суб'єктивний світ іншої особи, ефективна взаємодія вимагає уважного розгляду, порівняння й узгодження цих світів. Цей аспект тлумачення називається інтерсуб'єктним [8].

Інтерсуб'єктивний підхід – це напрямок у сучасному психоаналізі, що виник у 1970–ті роки й репрезентований у роботах Роберта Столороу, Бернарда Брандшафта та Джорджа Атвуда. У цьому підході розвиток особистості розглядається не автономно, а як процес трансформації, що розгортається під час установлення афективних зв'язків однією особою з іншими.

Усередині особливої інтерсуб'єктивної системи виникає трансформація, зміна особистості в результаті взаємодії суб'єктів на основі емпатії та самоспостереження. Відбувається зустріч суб'єктивних відмінностей, які перебувають у взаємовідображальному зв'язку. З інтерсуб'єктивного погляду, інтерсуб'єктивне поле або робочий альянс – це специфічний трансферентний зв'язок, який установлюється завдяки відчуттю однієї особи, що інша розуміє її переживання та очікування. Відбувається взаєморозуміння, взаємодія та взаємний вплив суб'єктів, що спілкуються між собою [9].

М. Галлікер і Д. Ваймер, аналізуючи інтерсуб'єктивну комунікацію, визначають умови взаєморозуміння між людьми. Однією з таких умов є погодження із запропонованим тлумаченням висловлювання іншої сторони. Це означає, що для уникнення фіктивної, демонстративної згоди співрозмовники мають вирішити питання задоволеності інтерпретацією один одного. Щоб продовжити діалог, партнери мають упевнитися, що кожен із них погоджується з тлумаченням іншого і не приписує йому довільний, нехарактерний зміст [1].

На інтерсуб'єктивному рівні взаєморозуміння досягається через урахування багатьох аспектів – наприклад, урахування відмінностей у контекстах, позиціях, поглядах, думках, інтерпретаціях різних тем. Слід ураховувати недостатню конвергенцію контекстів: часто вони протилежні, що потребує взаємного пояснення власних інтерпретацій та зіставлення позицій [7].

Тож міжособистісну взаємодію в освітньому процесі, засновану на розвитку міжособистісних стосунків, можна класифікувати як:

– інтероб'єктивну;

– міжсуб'єктну (без урахування суб'єктивної позиції іншого суб'єкта);

– інтерсуб'єктивну (з урахуванням суб'єктивної позиції іншого суб'єкта) [5].

На рисунку 1 зазначено види взаємодії у всіх можливих варіантах.

Варто наголосити, що вертикальну взаємодію між суб'єктом і суб'єктом із суб'єктивною позицією здійснити можна, проте вона перетвориться або у взаємодію нижчого рівня (міжсуб'єктну), або вищого рівня (інтерсуб'єктивну), оскільки інтерсуб'єктивна взаємодія утворюється при рівних позиціях суб'єктів освітнього процесу через обопільні зусилля щодо створення інтерсуб'єктивного поля.

Існують певні закономірності переходу від міжсуб'єктних відносин до інтерсуб'єктивних. Коли людина висловлюється, безпосередньо висловлювання має не тільки інформаційне, але й емоційно-мотиваційне особистісне забарвлення. Коли суб'єкти обмінюються висловлюваннями, це визначається як діалог. Під час цього процесу відбувається зміна смислів, що призводить до трансформації відносин та особистої еволюції учасників. Змінюючи своє ставлення, суб'єкти створюють спільну дію, яка утворює інтерсуб'єктивне поле.

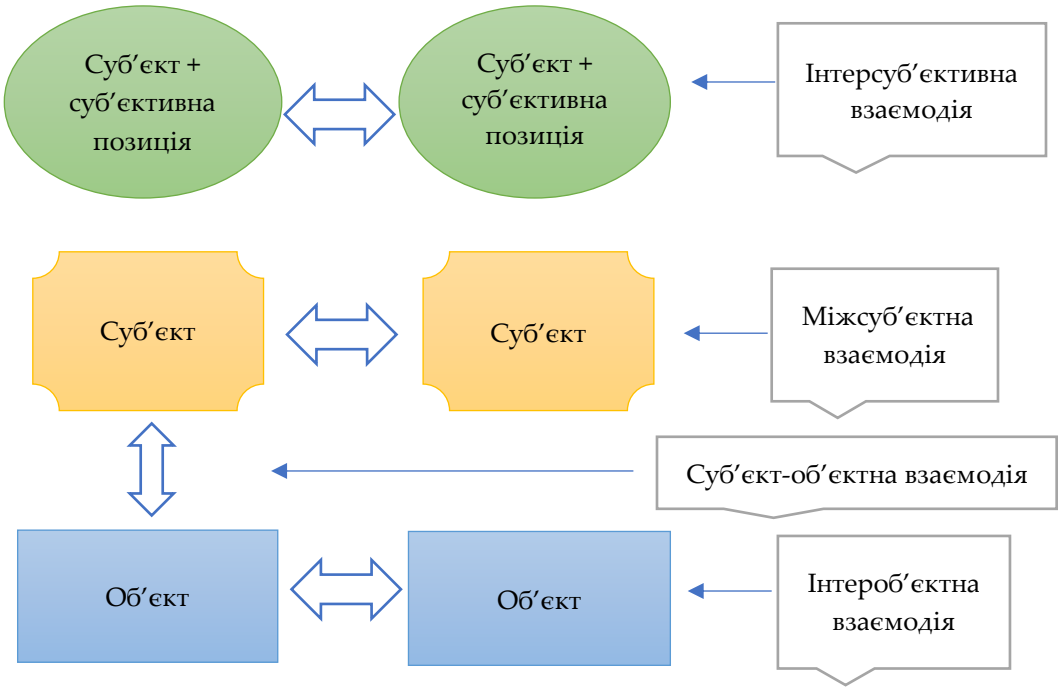

Рис. 1. Види міжособистісної взаємодії в освітньому процесі

Інтерсуб'єктивний підхід використовується і в цифрових засобах комунікації, управління й навчання. У сучасному цифровому суспільстві в центрі уваги є багатоагентні та багатоакторні технології управління, провідним аспектом яких є діалог і ефект «колективного інтелекту», або «ройового» (англ. swarm intelligence), який базується на колективній поведінці агентів у децентралізованих і самоорганізованих системах. Самоорганізація виникає при взаємодії агентів. Ці явища пов'язані з переходом від розуміння ролі спостереження і рефлексії до ролі процесів інтроспекції та саморефлексії, а також «взаємного (спільного) спостереження і рефлексії» під впливом ідей самоуправління й саморозвитку цифрових систем [6]. «Ройовий інтелект» використовується як модель для децентралізованого навчання та ухвалення рішень. Перевагами використання цієї моделі для навчання визначено:

– спільну роботу – можливість обмінюватися інформацією безпосередньо між здобувачами освіти й викладачами;

– пристосованість – здатність на основі отриманих знань і вмінь визначати й класифікувати проблемні зони, які потребують нової інформації, знань або досвіду;

– гнучкість – здатність реагувати на різні умови, що впливають на будь-якого агента в певній системі;

– децентралізованість – здатність діяти незалежно або колективно без центральної координації чи контролю;

– чуйність – здатність негайно реагувати на локальні проблеми без затримки;

– самоорганізованість – здатність виконувати різноманітні ролі відповідно до мінливих освітніх завдань;

– самокоригування – здатність адаптуватися й реорганізовуватися, компенсуючи помилки та виконуючи завдання, навіть якщо окремі агенти зазнають невдачі;

– безпека – можливість ділитися життєво важливою інформацією без шкоди для конфіденційності.

У процесі навчання, розв'язання дослідницьких ситуацій і ситуацій ухвалення рішень учасники виявляють бажання знаходити рішення та вирішувати проблеми. Вони укладають угоди у формі міжсуб'єктних знань і навичок, щоб координувати їх для ухвалення колективного рішення. Сучасні підходи до навчання та виховання базуються

на принципах мультиакторності та інтерсуб'єктивності, дозволяючи розвивати рефлексивний діалог. Цей діалог передбачає глибоке й контекстне осмислення, яке є особистісно наповненим, практично і теоретично зв'язаним з осмисленням себе та світу в контексті діяльності інших «акторів» і систем. Такий підхід сприяє формуванню власного досвіду та трансформації учасників взаємодії під впливом один одного.

Діалогічні, «багатоакторні» або інтерсуб'єктивні технології є не лише джерелом навчання та виховання, самоосвіти та самовиховання, але й стратегічним резервом виживання та розвитку, оскільки пов'язані з трансформацією особистості через вирішення «помилок» як важливих елементів свого розвитку на основі співвіднесення власного досвіду з досвідом інших.

Тож, ураховуючи викладене вище, суб'єкт-суб'єктну взаємодію в освітній та самоосвітній діяльності потрактовуємо як створення інтерсуб'єктивного поля у процесі взаємодії суб'єктивних світів учасників освітнього процесу, їхньої трансформації, що розгортається під час установлення зв'язків співробітництва однією особою з іншими, їхніх стосунків та взаємного збагачення власних досвідів для успішної діяльності. Це створення взаєморозуміння між викладачем та студентом як суб'єктами рольової (вчитель – студент) та міжособистісної (людина-людина) взаємодії. Ідея саморозвитку в цьому випадку є провідною.

У сучасній психолого-педагогічній науці та практиці суб'єкт-суб'єктна взаємодія здійснюється через модернізацію педагогічних технологій і переосмислення особистісних установок педагогів і студентів, зокрема через використання активних методів навчання.

В інноваційному навчанні варто застосовувати найбільш емоційно привабливі та професійно активні методи, які поділяються на неігрові (розбір конкретних ситуацій, імітаційні вправи, індивідуальне навчання) та ігрові (ділові ігри, рольові ігри, ігропроєктування). Вони є найважливішими у професійній орієнтації освітнього процесу медичних ЗВО, оскільки є засобом для здійснення інтерсуб'єктивної взаємодії з метою організації самоосвітньої діяльності для оволодіння майбутньою професією, удосконалення професійної майстерності та створення нових алгоритмів діяльності. Завдання, пов'язані із проєктно-пошуковою та дослідницькою діяльністю, допомагають викладачу розширити спектр пізнавальних можливостей та зацікавити студентів. Таким чином, у контексті навчальних дисциплін, що викладаються у процесі освітньо-професійної підготовки майбутніх фармацевтів, де розвивальні ефекти засвоєння знань і навичок стають більш очевидними, практики та теоретики відзначають зміну функцій викладача: від менторства до наставництва, від наставництва до консультування, від консультування до спільного, діалогічного розуміння себе та світу.

Одним з ефективних методів, які будуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії і використовується у професійній підготовці майбутніх фармацевтів, є «Flipped Learning» (перевернуте навчання) або «Flipped Classroom» (перевернутий клас), який спонукає студентів брати активну участь в освітньому процесі та сприяє їхній самоосвітній діяльності. Flipped Classroom спрямоване на створення більшого простору для інтерактивної співпраці зі студентами та переміщення класичних етапів пояснення з фронтального викладання на самостійне навчання [11].

Таке навчання передбачає надання майбутнім фахівцям завдань на ознайомлення з новим матеріалом до опрацювання з викладачем на занятті. Те, що в інших випадках відбувається під час аудиторного заняття, а саме пояснення та представлення нового змісту, має бути перенесено за межі аудиторії – у час самостійної підготовки студентів. Це може означати перегляд фільму, розбір практичних проблемних ситуацій, обробку навчального тексту та трансформацію його в таблицю, інфографіку, схеми, тести тощо. Те, чим часто нехтують на заняттях, а саме поглиблення знань, практика та залучення студентів до опрацювання змісту навчального матеріалу, має відбуватися в умовах присутності викладачів. Це дозволяє педагогам активно супроводжувати ці процеси.

Час в аудиторії використовується для поглиблення розуміння через обговорення та спільні дії з вирішення навчальних задач, спільне створення ментальних карт, моделювання, дискутування тощо. Ця концепція відома як «перевертання». У цьому разі відбувається перерозподіл ролей викладача та самої структури заняття.

Швидкий розвиток інформаційно-цифрових технологій та зростання інструментів для співпраці й розповсюдження онлайн-контенту надають викладачам доступний набір інструментів для перевернутого навчання. В оригінальній концепції перевернутого класу викладач з'являється на відео чи аудіо. Створення відео (наприклад, Screenr і Webinaria) і засоби розповсюдження інформації (наприклад, YouTube і Vimeo) уможливлюють створення змісту «перевернутого класу». Крім того існує велика кількість світових освітніх ресурсів (наприклад, iTunesU Khan Academy та Open Yale Courses), за допомогою яких викладач може доповнювати зміст вивчення конкретної дисципліни під час організації «перевернутого навчання». Хоча технологія не є обов'язковою умовою (текстовий вміст так само цінний, як і відеоконтент), безсумнівно, поєднання технології Web 2.0 і теорії навчання дозволив перевернутому навчанню стати цінним доповненням до спектру змішаного навчання. Для перевернутого навчання характерно використання водкастів (vodcast), подкастів (podcast) і преводкастингу (pre-vodcasting). Для цього використовують спеціальне програмне забезпечення: CMS (Content Management System, система управління вмістом) – використовується для створення та управління змістом навчальних матеріалів; LMS (Learning Management System, система дистанційного навчання) – забезпечує доступ до навчальних матеріалів, організацію зворотніх та горизонтальних зв'язків тощо.

В основу «перевернутого класу» покладено деякі положення педагогічної психології, згідно з якими існують когнітивні процеси вищого та менш вищого порядку. Відповідно до відомої таксономії Б. Блума навчання базується на когнітивних процесах менш високого порядку – запам'ятовуванні та розумінні нової інформації. На вищих рівнях процесу навчання студенти застосовують те, чого вони навчилися на практиці, і генерують нові ідеї на основі свого досвіду [10]. У традиційному навчанні фокус частіше зосереджується на розумінні, а когнітивні процеси вищого рівня, такі як аналіз, застосування і творчість залишаються самим студентам. Використовуючи концепцію «перевернутого класу», студенти мають можливість досягти нижчих рівнів цієї ієрархії навчальних цілей у власному темпі, а потім працювати з викладачами для досягнення вищих рівнів цілей навчання.

Головна перевага «перевернутих класів» полягає в тому, що студенти можуть засвоювати новий матеріал у своєму власному темпі. Відео чи аудіо можна переглядати або слухати скільки завгодно разів. Студентам також пропонується безпосередньо досліджувати те, що їм не зрозуміло. Тобто створюються оптимальні умови для самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців. Етапи самостійної підготовки висувають високі вимоги до самодисципліни студентів. У контексті проведення занять в аудиторії викладач має можливість витратити більше часу на більш змістовне обговорення теми або практичне застосування концепцій та ідей через взаємодію зі студентами. Учасники освітнього процесу залучаються до спільного навчання з метою вирішення різноманітних завдань, зокрема й проблемного характеру, пов'язаних безпосередньо з їх майбутньою професійною діяльністю. У цьому контексті роль педагога зміщується до ролі фасилітатора та тренера, надаючи майбутнім фахівцям можливість контролювати власне навчання, вибудовувати освітню траєкторію навчання і темп навчання.

«Перевернуте навчання» не має жорсткої структури заняття, в усіх його варіантах зберігається попереднє опрацювання нового матеріалу самостійно, без безпосереднього контакту з викладачем. У педагогічній практиці напрацьована модель «перевернутого класу» з додаванням нового елементу, який допомагає студентам вчитися один в одного. Робота над новою темою починається із самостійного опрацювання навчального матеріалу з відеолекцій та інших ресурсів, а в аудиторії студенти об'єднуються в групи

та разом працюють над запропонованими викладачем завданнями. Відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія на інтерсуб'єктивній основі, коли майбутні фахівці вчаться одне в одного, допомагаючи не тільки знайти спільне рішення поставленої проблеми, але й пояснити партнеру, чому таке рішення є правильним, поділитися досвідом і отримати підтримку.

Наведемо приклад «перевернутого класу» у процесі самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців у галузі фармації.

Для самостійного опанування студентам надається відео за темою. Виклад нового матеріалу здійснюється у відеороликах із поясненнями та коментарями викладача. Це організовує самоосвітню діяльність студента, визначаючи мінімальні межі навчальної інформації та заохочуючи до більш грунтовного вивчення матеріалу. У процесі перегляду майбутній фахівець може структурувати відеоматеріал у таблицю або ментальну карту, визначаючи зони додаткового інтересу (що зацікавило й потребує більш детального розгляду) та проблемні зони (питання, які потребують додаткового пояснення).

На занятті в аудиторії студенти утворюють робочі групи, де взаємодіють один з одним і викладачем, обговорюючи проблеми та прояснюючи ті питання, які були визначені під час самостійної підготовки. Відбувається обмін знаннями й особистісними досвідами, прийняття аргументів та вироблення власних сенсів та розумінь. Це відбувається в інтерсуб'єктивному полі, створеному через суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників робочої групи.

Наступним кроком може бути колегіальне вирішення фармацевтичної виробничої задачі. Важливим у колективній роботі є розуміння та прийняття пояснень, готовність змінити власну точку зору або довести її прийнятність.

Більш складним варіантом цього завдання буде підтвердити й обґрунтувати пропоноване іншою робочою групою студентів рішення щодо обговорюваної навчальної проблеми. Це завдання успішно вирішується, якщо впродовж попереднього етапу виникло взаєморозуміння, довіра, прийняття досвіду інших учасників та самоаналізування. Студентам належить приймати доводи, розуміти їх, оцінювати і знаходити творче використання, тобто діяти комунікативно, створюючи інтерсуб'єктивне поле.

Висновки. Отже, важливим чинником трансформації, розвитку особистості здобувача освіти є здійснення суб'єкт-об'єктної взаємодії, яка за визначенням базується на гуманістичних, особистісно орієнтованих засадах, на інтерсуб'єктивній основі в освітній та самоосвітній діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні ресурсів цифрових технологій щодо розвитку вмінь особистості майбутнього фахівця до створення інтерсуб'єктивного поля в суб'єкт-суб'єктній взаємодії в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Галликер М. Психология взаимопонимания. Взаимность и диалог. Харьков. 2013. 240 с.
2. Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми. 2015. 710 с.
3. Дольская О. А. Организация инструментально-интеллектуальных возможностей человека. *Человек в современном мире: на пути к новой парадигме образования*: монография. Харьков. 2016. Гл. 2. С. 55–117.
4. Кузьмінський А. Гуманістичні засади педагогіки в контексті освіти для миру. *Збірник наукових праць «Освіта для миру»*. 2019. Том 2. Київ – Переяслав-Хмельницький: ТОВ «Юрка Любченка». С. 294–305.
5. Папуча М., Наконечна М. Методологічні орієнтири дослідження інтерсуб'єктивної взаємодії в психології. *Психологічний журнал*. 2019. Випуск 5 (8). С. 277–294.
6. Резниченко Р. В., Тимашова Л. А. Інтелектуальна технологія управління ризиками віртуального підприємства. *Комп'ютерні засоби, мережі та системи*. 2017. № 16. С. 156–166.

7. Сакун А. В. Діалогізм як принцип сучасної освіти: комунікативний аспект. *Нова парадигма.* 2012. Вип. 109. С. 18-26.
8. Сурякова М. В. Атрибутивні процеси в інтерсуб'єктивній інтерпретації особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* 2016. Випуск 3 (48). С. 40–48.
9. Триняк М., Руденко С. Феномен множинної ідентичності у контексті парадигмального повороту від інструментальної до комунікативної раціональності. *Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія.* 2023. Випуск 3(58). URL: https://doi.org/10.21564/2663-5704.58.285641/
10. Hao Y. Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behaviour.* 2016. Vol. 59. Pp. 82–92. URL: https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032
11. Min Kyu Kim, So Mi Kim, Otto Khera, Joan Getman. The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education.* 2014. Vol. 22. Pp. 37-50.

References:

1. Galliker, M. (2013). Psikhologiia vzaimoponimaniia [Psychology of mutual understanding]. *Vzaimnost i dialog* [in Russian].
2. Horbunova, L. S. (2015). *Filosofiia transformatyvnoi osvity dlia doroslykh: universytetski stratehii i praktyky* [Philosophy of transformative education for adults: university strategies and practices]. Sumy [in Ukrainian].
3. Dolskaia, O. A. (2016). Organizatciia instrumentalno-intellektualnykh vozmozhnostei cheloveka [Organization of human instrumental-intellectual capabilities]. *Chelovek v sovremennom mire: na puti k novoi paradigme obrazovaniia,* 2, 55–117 [in Russian].
4. Kuzminskyi, A. (2019). Humanistychni zasady pedahohiky v konteksti osvity dlia myru [Humanistic principles of pedagogy in the context of education for peace]. *Zbirnyk naukovykh prats «Osvita dlia myru»,* 2, 294–305 [in Ukrainian].
5. Papucha, M., & Nakonechna, M. (2019). Metodolohichni oriientyry doslidzhennia intersubiektyvnoi vzaiemodii v psykholohii [Methodological guidelines for the study of intersubjective interaction in psychology]. *Psykholohichnyi zhurnal*, 5 (8), 277–294 [in Ukrainian].
6. Reznychenko, R. V., & Tymashova, L. A. (2017). Intelektualna tekhnolohiia upravlinnia ryzykamy virtualnoho pidpryiemstva [Intelligent risk management technology of the virtual enterprise]. *Kompiuterni zasoby, merezhi ta systemy,* 16, 156–166 [in Ukrainian].
7. Sakun, A. V. (2012). Dialohizm yak pryntsyp suchasnoi osvity: komunikatyvnyi aspekt [Dialogism as a principle of modern education: communicative aspect]. *Nova paradyhma,* 109, 18–26 [in Ukrainian].
8. Suriakova, M. V. (2016). Atrybutyvni protsesy v intersubiektyvnii interpretatsii osobystosti [Attributive processes in the intersubjective interpretation of personality]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12: Psykholohichni nauky,* 3 (48), 40–48 [in Ukrainian].
9. Tryniak, M., & Rudenko, S. (2023). Fenomen mnozhynnoi identychnosti u konteksti paradyhmalnoho povorotu vid instrumentalnoi do komunikatyvnoi ratsionalnosti [The phenomenon of multiple identities in the context of a paradigm turn from instrumental to communicative rationality]. *Visnyk NYuU imeni Yaroslava Mudroho. Seriia: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia,* 3(58). Retrieved from https://doi.org/10.21564/2663-5704.58.285641/ [in Ukrainian].
10. Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behaviour,* 59, 82–92. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032 [in English].
11. Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education,* 22, 37–50 [in English].

Artiyushenko A. O.,
orcid.org/0000-0002-2954-2714

INTERSUBJECTIVE BASIS THAT PROVIDES SUBJECT-TO-SUBJECT INTERACTION IN ORGANIZING PRE-SERVICE PHARMACISTS` INDEPENDENT STUDIES

The article considers some aspects of the organization of the pre-service activities of pharmacists' independent studies. The author focuses their attention to the implementation of the subject-to-subject interaction during the pre-service pharmacists' studies, in particular, on its intersubjective essence.

The article analyzes the concept of intersubjectivity and the importance of the conditions of its implementation. In the pedagogical interaction, establishing contact between subjects of the educational process is becoming highly important: it's not only about the understanding of information, but also about showing empathy and adjusting to another person that matters.

One of the conditions is to reach a consensus by overcoming the disunity between individuals during communication thanks to introspection and self-analysis. A person's own experience is used as an analogy for a hypothetical understanding of another person's experience.

In that case, there is trust and the desire to cooperate and to accept another person's experience. Intersubjective interaction is both a condition and a result of creating an intersubjective field in which mutual understanding, influence, and joint activities of the participants of the educational process take place.

The author states that the intersubjective approach is used in digital means of communication, management, and education under the influence of the ideas of self-management and self-development of cybernetic systems.

The dialogue and "swarm intelligence" are used as a model for decentralized learning and decision-making. The intersubjective knowledge and skills and multifunctioning shape one's own experience and the transformation of the participants of the interaction under the influence of each other, as well as contribute to their development. One of the effective methods that is based on the subject-to-subject interaction and are used in the professional training of future pharmacists, is the so-called "Flipped Classroom" that encourages students to take an active part in the educational process and promotes their self-education.

The method of the "Flipped Classroom" includes certain pedagogical aspects of psychology, according to which there are higher and lower cognitive processes. The students should be able to achieve lower levels of the hierarchy of educational goals (e.g., memorizing and understanding new information) independently at their own pace and then work with a teacher to achieve higher levels of learning goals (e.g., application, analysis, and evaluation).

The article presents an example of the "Flipped Classroom" in the pre-service pharmacists' studies with an emphasis on the subject-to-subject interaction, which is built on an intersubjective basis.

Key words: intersubjective approach, subject-to-subject interaction, personality transformation, communication and instrumental actions, multifunctioning, "Flipped Classroom".

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Терентьєва Н. О.

UDC 378.1
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.471

Danylyuk S. S.*,*
orcid.org/0000-0003-4304-4962

MODELING OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL SPACE AT ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE PROCESS OF FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING

The article attempts to model the process of foreign language communication, which takes place in the conditions of an artificial educational environment, when the learner is distanced from the natural environment of the language being studied and the speakers of this language and culture.

In the course of the conducted research, the main reasons that have a negative impact on the process of developing students' information competence have been singled out. These include: inability to concentrate, lack of readiness for long-term intensive study loads, mosaic fragmentary perception; reluctance to remember ("they don't see the point in it") and to make sense of knowledge, therefore a simplified perception of information occurs, they see only what lies on the surface, and, as a result, are prone to simple decisions; underdeveloped critical thinking, i.e. inability to analyze, to make logical chains, to identify cause-and-effect relationships, to relate new and old concepts to each other.

At the same time, the following reasons for the appearance of new qualities of modern students were revealed: the variety and speed of information, its availability – any information can be found on the Internet without making great efforts; students increasingly question the assignments given by the teacher without explaining the purpose and outcome of the performance, especially if they do not see their connection to the real world.

It is emphasized that the renewal of the content of the foreign language educational space of an establishment of higher education is currently determining the transition from traditional language learning to blended learning. Blended learning is considered to be a combination of traditional forms of classroom learning with elements of e-learning, which uses special information technologies, such as computer graphics, audio and video, interactive elements, etc. The principles of blended learning include support (scaffolding): in the distance learning system, a student can always ask a question to the teacher and promptly receive an answer, without waiting for the next face-to-face class. Moreover, the innovative model of the "flipped class" in education moves knowledge into the student's personal space, which is convenient and effective, acceptable for the digital educational space.

Key words: foreign language communication, educational environment, information competence, institution of higher education, traditional language learning, blended learning, classroom learning, electronic learning, information technologies, interactive elements, distance learning.

The statement of the issue. Transformation processes caused by digitalization have begun all over the world, including in domestic education. Digitalization of higher education is a reality, a challenge of our time and at the same time an imbalance: digital universities, laboratories and departments with virtual and augmented reality technologies are still in the future, and online forms of education are already being used, requiring additional workload and preparation to transfer quality knowledge to students on distance. Proponents of offline education and critics of online forms have recently reflected, questioned the likelihood of the transition, and are now convinced of the possibility of full integration into the distance mode. Moreover, digital skills are becoming a must have for everyone without exception as part of the qualification requirements of a modern higher education teacher. The conditions of the COVID-19 pandemic turned out to be a catalyst for the process of digitalization

* © *Danylyuk S. S.*

of education, which was conceived much earlier for the development of the digital infrastructure of education.

The first attempts to organize distance learning, provoked by the COVID-19 pandemic in the 2019/2020 academic year, showed the depth of the problem, from the inability of universities to properly organize distance education to the basic lack of Internet, and other technological and technical problems for both students and teachers. Nevertheless, the digital world and digital educational environment make it possible to build an individual educational trajectory for a modern student, who cannot be imagined without fluency in a foreign language, which guarantees the implementation of professional communication at the global level, allows one to find like-minded people in different parts of the world and bring one's ideas and projects to life [17]. However, it should be taken into account that today the "other" student – a digital native of digital time – in the conditions of digitalization works with information linearly: he/she searches for it only on the Internet, perceives it briefly, does not delve into what is not interesting; does not analyze and synthesize information, does not compare it with one's own experience, and therefore does not see a connection with the real world, i.e. lacks critical thinking skills.

Thus, the foreign language educational space should become adequate to a new student's needs and demands and emerging modern conditions, especially since the digital environment is a kind of trigger, and foreign language training, implemented within the educational space of a university, should conceptually fit into the digital transformation of a university.

The analysis of relevant research. The methodological basis of the undertaken research was the works of domestic (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]) and foreign (M. Byram [12; 13], M. Byram, M. Fleming [14], J. Bergmann, A. Sams [11], J. Dewey [15], M. Prensky [17], M. Walsh [18], B. Wächter, F. Maiworm [19]) scholars.

The purpose of the article is to consider the foreign language educational environment of a university in the context of digitalization and, taking into account world teaching practices, to propose new options for designing a digital student's individual trajectory (using the example of students in the "Information Technologies" direction of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy).

The following tasks follow from the aim of the article:

– to consider the digitalization of the educational space of a university as a trigger for the renewal of foreign language education;

– to update the concept of "foreign language educational space" of a university;

– to describe the student architecture of the new generation of digital format;

– to present the results of a study concerning the identification of a number of features of the implementation of an individual educational trajectory as a part of the education of undergraduate students in the field of "Information Technologies" of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy;

– to offer new options for designing a digital generation student's individual trajectory in the foreign language educational space of a university for the "Information Technologies" direction.

The body of the research. In the context of the modern educational process, one should take into account the specific conditions for the implementation of educational activities when teaching foreign languages in domestic establishments of higher education, manifested in the need for even greater individualization of the educational process, strengthening the intercultural component of modern communication, its professionalization: "...tasks must be set in accordance with changes in modern socio-cultural and economic situation, namely the information society and its mass global communication" [12]. Now the modeling of the process of a foreign language communication occurs in an artificial educational environment,

when a student is distanced from the natural environment of a language being studied and native speakers of this language and culture, when the mediator of communication is mainly a foreign language teacher – a representative of the native culture, but acting as a mediator of cultures.

It should be said that the dynamic development of digital technologies and tools occurs in parallel with the use of spontaneously emerging and spontaneously developing paradigms and models of digital education. These changes cause didactic and methodological problems in organizing teachers' and students' activities, learning in the digital educational space. Digitalization provides completely different opportunities for presenting a foreign language educational material and integration into a foreign language culture, and also determines new cognitive needs among students. Technologies based on students' own activity, interactive communication, team work (project activities, gaming technologies, case solving, group discussions and discussions, etc.) are more relevant than ever.

Over the past decades, the work of many researchers in various fields has been devoted to the problem of teaching modern students who belong to the digital generation. In 2001, a new concept emerged that clearly characterizes young people born in the era of digitalization of society. The term "Digital Natives" was proposed by the writer M. Prensky in the article "Digital Natives, Digital Immigrants", where "Digital Native" (digital person) is a native inhabitant of the digital society, or the digital age, the age of digital technology [16].

Today, a new generation of students, the so-called global generation, is immersed in the educational university environment, which many teachers call "network personalities", and foreign colleagues call them "digital natives". This interpretation of the concept of modern students explains a large number of technological, intellectual and social phenomena that characterize young people of the 21st century as a generation that learns differently, searches for information, analyzes, reports, communicates, programs, socializes, engages in creativity, evaluates other people, collects, coordinates its actions, sells and buys, gets involved in activities, and develops. Our analysis showed that, despite a very good knowledge of communication technologies, the degree of students' information competence has not increased in recent years, but has been aggravated by the following qualities:

– inability to concentrate, lack of readiness for long-term intensive study loads, mosaic fragmented perception;

– reluctance to remember ("they don't see the point in it") and comprehend knowledge, so there is a simplified perception of information, they see only what lies on the surface, and, as a result, they are prone to simple decisions;

– underdeveloped critical thinking, i.e. inability to analyze, to make logical chains, to identify cause-and-effect relationships, to correlate new and old concepts with each other, but the "Digital Natives" generation is good at searching for information, it knows how to use digital tools, sources and services in everyday work.

The reasons for the emergence of digital students' new qualities are the following: the variety and speed of information, its accessibility – any information can be found on the Internet without making a huge effort. At the university, students know how to find what interests them or what is necessary for their studies. Secondly, they increasingly question the tasks given by a teacher, without explaining the purpose and result of completion, especially if they do not see their connection with the real world. The contradictions in the matrix of a digital student's qualities are obvious, they define new requirements for a teacher, they are neither good nor bad, but different, and we must adapt to them, find new options.

Thus, a clash arises between a new student and the education system, which requires a teacher to move away from such tools of the "traditional" school as monotonous tasks that require long-term concentration, exercises with a small share of the participation of the students themselves (teacher-centered tasks), and the presentation of information for memorization, etc. A teacher's function at this stage of development should be to use a digital generation student's characteristics that are productive for the learning process, namely a student's desire

for new information, the non-linear approach to information, the ability to process information from different sources and in different ways.

We, as higher school teachers, realize that technology makes the educational process a mutual challenge (for students and teachers), helps to establish contact and realize Digital Natives students' requests. The solution to the problem is the architecture of a new generation student, his/her meaningful activities aimed at building his/her own career, designing a professional future. The student independently and responsibly determines the professional direction, prepares and expands the boundaries of scientific knowledge, uses the opportunity to study disciplines from different professional fields, forms his/her own profession in order to become competitive in the labor market.

Updating the content of the foreign language educational space of a university today determines the transition from traditional language learning to blended learning.

In our opinion, there are a number of certain obstacles and contradictions in achieving this goal, namely the ability to qualitatively teach English to students in the conditions of artificial bilingualism widespread in Ukrainian universities: a foreign language is studied outside the natural language environment under the guidance and control of Ukrainian teachers in created educational conditions in consistently small academic groups.

What is a foreign language environment? This is the actual environment in which language learning takes place, although in English the term "language environment" is used much less frequently than the more precise "language immersion". Of course, the language environment can be natural, when language learning takes place in the country where it is spoken, and artificial, when, with the help of various means of teaching, the environment is created in the image and likeness of the natural one.

Currently, a foreign language in universities is taught as a basic and foreign language for special academic purposes. In many universities, English acts as a means of subject instruction (EMI – English Medium Instruction) or as a means of subject learning and language teaching (CLIL – Content and Language Integrated Learning, CBI – Content Based Instruction). Latest trends in approaches to teaching English, such as TBL (Task-Based Learning), TTT (Test-Teach-Test), PPP (Presentation, Practice, Production), MPF (Meaning, Pronunciation, Form), Guided Discovery, TPR (Total Physical Response), DOGME, MIE (Minimally Invasive Education), are post-communicative methods and technologies for extended learning. Particular attention should be paid to blended learning – this is a combination of traditional forms of classroom learning with elements of e-learning, which uses special information technologies, such as computer graphics, audio and video, interactive elements, etc. The principles of blended learning include support (scaffolding): in a remote learning system, a student can always ask a question to a teacher and promptly receive an answer, without waiting for the next in-person lesson.

Moreover, the innovative "flipped class" lesson model in teaching moves knowledge into a student's personal space, which is convenient and effective, suitable for the digital educational space. This model was introduced by J. Bergman and A. Sams [11], pioneers of the Flipped Class movement.

Teaching a foreign language (English) for specific purposes (L/ESP) includes elective courses, they prepare students for a career; allow them to study professional vocabulary and other linguistic features in order to be able to speak on general and professional topics. Language teaching for academic purposes (L/EAP) provides basic skills and communication, i.e. a student will be able to take part in a discussion, prepare a presentation, read popular science texts and write an annotation, review and essay, etc. At Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, more than 40 elective courses in a foreign language are being implemented in the 2023/2024 academic year. The catalog of electives includes individual disciplines from the non-core subject area of the bachelor's degree, which a student can choose independently. In the work programs of a discipline one can find information about special entrance requirements, forms of intermediate control and technologies for assessing a student's performance, etc.

Within the framework of the foreign language educational space, where students "compose" their individual educational plans, they are offered the following elective courses: "Foreign Language" (English, German, French), "Foreign Language in the Professional Sphere", "Communicative Grammar (English)", "Teaching English using project methods / Project Based Learning", etc.

Thus, an individual educational trajectory provides variability in teaching methods and forms of organizing educational activities, and differentiates educational programs by degree of complexity, if necessary. Thanks to an individual educational trajectory, students have the opportunity to develop their own set of competencies and participate in various social groups based on professional interests. Also, changes in educational content and forms of information presentation lead to the transformation of a foreign language environment into a cognitive environment, positively transforming students' thought processes. We believe that a student's personal navigation is necessary, which involves variability in opportunities for students, choice of method of presenting material, level of difficulty, pace of work, number of reinforcing repetitions, choice of partners, etc.

Our analysis of the research results allowed us to initiate a number of significant options for designing a digital generation student's individual trajectory for students in the field of "Information Technologies" within the foreign language educational environment of the university regarding changes in educational content, forms of information presentation, new technologies and approaches that allow students to effectively understand the real world, to successfully adapt to life in an information oversaturated environment and intellectual development.

The principles of blended learning include scaffolding. In the remote learning system, a student can always ask a question to the teacher and quickly receive an answer without waiting for the next in-person lesson. We believe that new options should function as necessary support – scaffolding – a kind of "support" in the educational process, which allows a teacher or a student to solve a problem, to complete a task or to achieve goals. The scaffolding strategy is extremely relevant and more appropriate in the university education system, especially for undergraduates and graduate students, but it is usually difficult to apply due to the lack of teachers' competence, which, in its turn, necessitates advanced training of teaching staff, and also the development of intra-university online courses.

Conclusions. The digital economy requires that students should master 21st century competencies, i.e. digital tools, sources and services in everyday work. The digital educational environment already solves the problem of developing a student's ability to manage his/her own life goals based on an individual educational trajectory as a way to increase the effectiveness of learning. In accordance with the state program for the development of education, the task of training highly qualified personnel is urgent, taking into account the digitalization of the entire society. Digitalization of the educational space of a university is objectively a trigger for the renewal of foreign language education, since the considered foreign language educational environment of a university in these conditions and taking into account global and domestic teaching practices allows us to update the concept of a "foreign language educational space" of a university, to offer new options for designing a student's individual educational trajectory in a digital format (on the example of students of the "Information Technologies" direction at Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy).

The author is convinced of the need for a student's personal navigation, which, within the framework of an individual educational trajectory, involves variability in opportunities for students, the choice of the method of presenting the material, the level of complexity, the pace of work, the number of reinforcing repetitions, the choice of partners, etc. An individual educational trajectory ensures management and differentiation in education, thanks to which students develop their own set of competencies, social and professional interests, and a student's thought processes are changed positively by adjusting educational content and forms of information presentation, transforming the foreign language environment into a cognitive atmosphere.

Prospects for further researches embrace the need to obtain empirical data on functioning of a foreign language educational space at establishments of higher education in conditions of digitalization of the process of future specialists' 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 «Острозькаакадемія»: 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.
11. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reaching every student in every class every day. *International society for technology in education. 2012.* 150 p.
12. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*. 2000. Vol. 18. No. 6. Pp. 8–13. URL: http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Esprl8/byram.html
13. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual matters LTD, 1997. 121 p.
14. Byram M., Fleming M. Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. N.Y.: Cambridge University Press, 1998. 310 p.
15. Dewey J. Democracy and Education. 2008. URL: http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm
16. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Part 1. Vol. 9. Pp. 1–6.
17. Prensky M. The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it. 2004. 14 p. URL: http://www.marcprensky.com
18. Walsh M. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice. *Australian Journal of Language and Literacy*. 2010. Vol. 33. No. 3. Pp. 211–239.
19. Wächter B., Maiworm F. English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014. Bonn: Lemmens Medien GmbH, 2014. 144 p.

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 foreign language communicative competence formation of students 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 [About the issue of foreign language training in the system of lifelong learning]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 33 (2), 91–104 [in Ukrainian].
3. Lipshyts, L. V. (2022). Inshomovna pidhotovka yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv morskoi industrii [Tolerance as a value component of professional competency of future specialists in the maritime industry]. *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 training of students of institutions of higher education 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 [Integrated approach to the professional foreign language training of future officers of engineering forces]. *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 [Teaching students a foreign language by incorporating modern American TV series]. *Pedahohichnyi almanakh*, 45, 150–157 [in Ukrainian].
8. Yudina, O. V., Viazova, R. V., & Kompaniiet, L. H. (2021). Inshomovna pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity do profesiino oriientovanoi mizhkulturnoi komunikatsii [Foreign language training of higher education applicants 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 the formation of foreign language communicative competence of specialists]. *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: explanatory and essential context]. *Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika»*, 14 (46), 63–71 [in Ukrainian].
11. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: reaching every student in every class every day. *International Society for Technology in Education* [in English].
12. Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18 (6), 8–13. Retrieved from http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Esprl8/byram.html [in English].
13. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual matters LTD [in English].
14. Byram, M., & Fleming, M. (Ed.). (1998). Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. N.Y.: Cambridge University Press [in English].
15. Dewey, J. (2008). Democracy and education. Retrieved from http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm [in English].
16. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 1, 9, 1–6 [in English].
17. Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it. Retrieved from http://www.marcprensky.com [in English].
18. Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (3), 211-239 [in English].
19. Wächter, B., & Maiworm, F. (2014). English-Taught programmes in European Higher Education. *The State of Play in 2014.* Bonn: Lemmens Medien GmbH [in English].

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

МОДЕЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті зроблено спробу моделювання процесу іншомовного спілкування, що відбувається в умовах штучного освітнього середовища, коли той, хто навчається, дистанційований від природного середовища мови, що вивчається, і носіїв цієї мови та культури.

У процесі проведеного дослідження виокремлено основні причини, що негативно впливають на процес розвитку інформаційної компетентності студентів. До них належать: нездатність концентруватися, відсутність готовності до тривалих інтенсивних навчальних навантажень, мозаїчне фрагментарне сприйняття; небажання запам'ятовувати («не бачать у цьому сенсу») й осмислювати знання, тому відбувається спрощене сприйняття інформації, коли бачать лише те, що лежить на поверхні, і, як наслідок, схильні до простих рішень; недостатньо розвинене критичне мислення, тобто невміння аналізувати, робити логічні послідовності, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, співвідносити нові та старі поняття.

Водночас виявлено такі причини появи нових якостей сучасних студентів: різноманіття та швидкість надходження інформації, її доступність (будь-яку інформацію можна знайти в Інтернеті, не докладаючи значних зусиль; студенти все більше ставлять під сумнів ті завдання, які дає викладач, без пояснення мети та результату виконання, особливо якщо не бачать їхнього зв'язку з реальним світом.

Наголошується на тому, що оновлення змісту іншомовного освітнього простору закладу вищої освіти нині зумовлює перехід від традиційного вивчення мови до змішаного навчання (англ. blended learning). Змішане навчання розглядається як поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами електронного навчання, у якому використовуються спеціальні інформаційні технології, такі як комп'ютерна графіка, аудіо та відео, інтерактивні елементи тощо. До кола принципів змішаного навчання входить підтримка (scaffolding): у межах віддаленого навчання студент завжди може поставити запитання викладачеві та оперативно отримати відповідь, не чекаючи наступного очного заняття. Більше того, інноваційна модель заняття «перевернутий клас» (flipped class) у навчанні переміщує знання в особистий простір студента, що є зручним та ефективним, прийнятним для цифрового освітнього простору.

Ключові слова: іншомовне спілкування, освітнє середовище, інформаційна компетентність, заклад вищої освіти, традиційне вивчення мови, змішане навчання, аудиторне навчання, електронне навчання, інформаційні технології, інтерактивні елементи, віддалене навчання.

Дата надходження статті: 05.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Вовк О. І.

УДК 378.635.5
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.472

Олійник Л. В.*,*
orcid.org/0000-0002-7375-1281

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті детально проаналізовано алгоритм проведення діагностичних заходів в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів, наведено й надано характеристику основних його етапів. Серед основних етапів проведення діагностичних заходів визначено такі: постановлення мети й завдань діагностики; з'ясування критеріїв (показників) й індикаторів діагностування об'єкта (явища); добір методик для вирішення завдань педагогічної діагностики; збір інформації за допомогою діагностичних методик; кількісне та якісне оброблення отриманих результатів; розроблення й формулювання педагогічного діагнозу; розроблення й формулювання педагогічного прогнозу; розроблення плану корегувальних заходів. Надано пропозиції щодо ефективного впровадження основних етапів проведення діагностичних заходів. З'ясовано, що для забезпечення здійснення діагностичних процедур потрібно дотримуватися послідовної реалізації всього циклу діагностики, який залежно від ситуації, об'єкта й предмета діагностики має різний зміст, однак спільний алгоритм. Зазначено, що передумовою отримання достовірної інформації щодо конкретного педагогічного явища або об'єкта в діагностичній діяльності науково-педагогічного працівника є дотримання логіки проведення діагностичних заходів. Разом із тим не виключається можливість творчого пошуку й інноваційного підходу з боку самого науково-педагогічного працівника чи керівника вищого військового навчального закладу відповідно до процесуального аспекту діагностичних заходів. Розкрито, що передумовою організації ефективного освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі є глибоке розуміння науково-педагогічним працівником не лише системи педагогічного діагностування в самому вищому військовому навчальному закладі, але й методології всього циклу діагностичної діяльності.

Ключові слова: діагностування, педагогічна діагностика, післядипломна освіта, освітньо-інформаційне середовище, підвищення кваліфікації, вищий військовий навчальний заклад, діагностична компетентність, педагогічне моделювання.

Постановка проблеми. Однією з умов ефективного функціювання вищого військового навчального закладу (далі – ВВНЗ) є здатність його керівництва та науково-педагогічних працівників (далі – НПП) адекватно і своєчасно здійснювати моніторинг та своєчасно вносити корективи в освітній процес.

Незважаючи на те, що в останні часи педагогічна діагностика продовжує стрімко розвиватися у ВВНЗ як інтеграційна галузь знань, актуальним залишається питання методики загального алгоритму всього комплексу процедур – від установлення цілей і завдань діагностування, адекватного добору й ефективного застосування наявних в арсеналі педагогічної діагностики методів аналітичного оброблення результатів педагогічних процесів (явищ) до формулювання педагогічного діагнозу стану окремих компонентів педагогічної системи й педагогічного прогнозу та пов'язаних із ними корегувальних заходів.

Аналіз досліджень. Хоча питання педагогічної діагностики освітнього процесу є предметом широких дискусій на глобальному рівні, ця проблема продовжує привертає увагу науковців не лише з України (Г. Дмитренко, І. Іванюк, Е. Михайличев, Г. Ковальова, О. Локшина, С. Мартиненко, В. Олійник, Р. Пеек, І. Прокопенко, В. Черепанов та ін),

* © *Олійник Л. В.*

а й зарубіжних країн (Ю. Баумерт, Т. Боль, Ф. Вайнерт, Г. Грундер, Ю. Клюг, С. Брудер, С. Берхард).

Серед вітчизняних учених у системі військової освіти питання дидактичного контролю й педагогічного оцінювання досліджують О. Вітченко [1], О. Застело [7], О. Рибчук [1], М. Руденко [5], В. Ягупов [7] та ін.

Мета статті полягає в уточнення алгоритму діагностичної діяльності НПП для потреб освітнього процесу ВВНЗ, інституту (факультету), курсу, кафедри тощо. Завдання, які автор ставить у своєму дослідженні, полягають у змістовному уточненні основних етапів діагностичної діяльності НПП ВВНЗ відповідно до адекватності їх застосування в системі ВВНЗ, а також у наданні пропозицій щодо їх ефективного застосування.

Виклад основного матеріалу. Більшість фахівців у галузі педагогічної діагностики виокремлюють як мінімум вісім основних етапів процесу діагностування:

1. Визначення мети й завдань діагностики.
2. Визначення критеріїв (показників) й індикаторів діагностування об'єкта (явища).
3. Підбір методик для вирішення завдань діагностики.
4. Збір інформації за допомогою діагностичних методик.
5. Кількісне і якісне оброблення отриманих результатів.
6. Розроблення й формулювання педагогічного діагнозу.
7. Розроблення й формулювання педагогічного прогнозу.
8. Розроблення плану корегувальних заходів [6, с. 23].

Кожний з етапів має свою компонентну структуру й умови оптимального виявлення. Ураховуючи особливості організації освітнього процесу ВВНЗ, реальні умови здійснення діагностичних етапів залежно від конкретної діагностичної ситуації можуть істотно відрізнятися від оптимальних – аж до практичної нездійсненності функцій етапу. Етапи діагностування можуть по-різному розгортатися залежно від складності й масштабності діагностичних завдань і реальних умов їх вимірювання, але вони є невід'ємними від обов'язкових процедур діагностування.

Досвід організації та функціювання освітнього процесу в Національному університеті оборони України та інших ВВНЗ засвідчує, що незалежно від об'єкта і предмета діагностики для одержання реального результату потрібно послідовно проходити весь діагностичний цикл.

Безумовно, цей цикл наповнюється в кожному конкретному випадку різним змістом, але в процесуальному (функційному) вимірі дії науково-педагогічного працівника (або керівника ВВНЗ) будуть відбуватися за одним алгоритмом.

Обов'язковим складником освітнього процесу є перевірка його дієвості та ефективності. Діагностування результатів організації освітнього процесу етапів (за його компонентами) відбувається під час поточного й підсумкового контролю на основі проведення контрольних заходів. Діагностувальний компонент освітнього процесу містить у собі матеріали для контролю і перевірки ступеня досягнення цілей навчання, виховання та їх використання. До діагностувального компонента належить і рефлексія слухачів і викладачів, оскільки результати проміжного контролю допомагають виявити й усвідомити зроблені у процесі роботи помилки кожного із суб'єктів технологічного процесу й «запустити» відповідні механізми корекції. На кожному етапі слухач розробляє певний навчальний продукт, який би міг бути достатньо об'єктивно оцінений НПП, що дає змогу тому, хто навчається, зробити висновки про сформованість компетентностей і потребу корекції. Організаційно-проєктувальний складник цієї структури включає формування діагностичних освітніх цілей педагогічної технології (навчальних, виховних, розвивальних, психологічної підготовки до професійної діяльності), розроблення змістових характеристик освітньої діяльності, що мають технологізувати реалізацію освітньо-професійної програми через розроблення

відповідних документів. Основними нормативними документами ВВНЗ, що регламентують освітній процес із конкретної спеціальності (спеціалізації), є навчальний план і робочий навчальний план, програми навчальних дисциплін і робочі програми навчальних дисциплін, розклад навчальних занять. Так, комунікативно-перетворювальний складник передбачає:

– застосування психолого-педагогічних засобів щодо надання, сприйняття та перероблення навчальної інформації під час формування компетентностей;
– мотивацію навчальних досягнень та успіху;
– потребу самопроєктування і самоуправління;
– постановлення типових і творчих завдань службової діяльності;
– створення проблемних ситуацій та активацію творчої діяльності;
– моделювання екстремальних умов під час навчання;
– забезпечення гарантованої сформованості компетентності випускника.

Діагностично-моніторинговий складник включає діагностику сформованості компетентностей слухача, оцінювання та контроль (поточний, семестровий контроль, оцінювання під час атестації тощо), рейтингове оцінювання та моніторинг якості підготовки слухача (курсанта) [3, с. 304-305].

Розглянемо більш детально основні етапи педагогічної діагностики.

На етапі визначення мети й завдань формулюються конкретні завдання. До прикладу: виявити рівень навченості або здатності до навчання конкретного слухача (курсанта), рівень його самовихованості тощо. Набагато конкретнішими були б такі формулювання завдань діагностики, як «перевірка засвоєння вимог стандарту освіти з конкретного модуля навчальної дисципліни» або «виявлення вміння працювати з фондом електронної бібліотеки кафедри», «діагностика педагогічної майстерності НПП ВВНЗ» тощо [4, с. 76].

Головна вимога полягає в тому, що мата має бути сформульована діагностично, тобто настільки точно і конкретно, щоб можна було зробити висновок про ступінь її реалізації [6, с. 30].

На цьому етапі розробляється програма діагностичного обстеження. У програмі описуються методи діагностичного обстеження залежно від оцінки ступеня їх надійності, валідності, специфічних можливостей одержання достовірної інформації в потрібному обсязі.

Розроблення програм діагностичного обстеження має починатися з постановлення загальних цілей діагностики як відбиття потреб у діагностичній інформації різної якості й рівня точності, глибини розуміння педагогічної реальності. У конкретному ж випадку визначаються цілі й завдання конкретного діагностичного зрізу в умовах реальної діагностичної ситуації.

На етапі визначення показників (критеріїв), індикаторів й індексів діагностики НПП можуть траплятися як наслідки недостатньої операційності педагогічної термінології, так і суттєві суперечності в розумінні системи й структури різних об'єктів із погляду вчених – педагогів, психологів, соціологів, юристів тощо.

Існують різні трактування складу й структури таких явищ, як ставлення до навчання, мотиваційна сфера особистості (система мотивації) у типологізації інтересів, схильностей. Зрозуміло, що від прийнятного трактування поняття про те, що треба діагностувати, безпосередньо залежать і критерії діагностики, і її інструментарій.

На цьому етапі діагностики головним завданням стає вибір тієї системи показників, що найбільшою мірою відбиває конкретне завдання діагностування.

Кожен показник має бути розкладений на емпіричні індикатори, які його складають, якщо це доцільно, переведений в індекси (як, наприклад, показник комунікативних процесів у малих групах, показники у вивченні здатності слухача (курсанта) до навчання, вихованості тощо. Часто ці проблеми пов'язані з помилками

в методології побудови показників діагностики. Складені схеми показників можуть виглядати ефектно, але реально часто виявляються неможливими для діагностування.

Головною методичною проблемою в цьому аспекті є визначення й обґрунтування операційно характерних емпіричних індикаторів, які можна стандартизувати. Для цього емпіричні індикатори мають відповідати певним вимогам:

– адекватно відбивати реальність;

– чітко співвідноситися з певними теоріями, концепціями;

– забезпечувати можливість порівнювати між собою окремі навчальні групи, слухачів (курсантів);

– репрезентативно відбивати зміст і структуру власного індикату;

– доповнювати один одного й відбивати окремі аспекти складних соціальних, педагогічних, психологічних явищ, властивостей, процесів.

Залежно від цілей діагностики, її масштабів, набору показників і їх індикаторів добираються діагностичні методики [2, с. 159–163]. За комплексної діагностики (наприклад, при вивченні причин неуспішності навчальної групи / взводу, слухачів / курсантів методики обираються з урахуванням двох основних методологічних вимог комплексного дослідження:

1) одержання максимально достовірних відомостей про різні об'єкти, що діагностуються, та їх прояви на основі показників і їх індикаторів;

2) координація, взаємодоповнення і взаємоконтроль методик для повного охоплення ознак, що діагностуються, і можливості повторного огляду й уточнення даних.

Результати використання методик мають характеризувати об'єкти та явища, що діагностуються з позицій, які цікавлять діагноста, і бути прийнятними для використання з боку НПП з погляду доступності, раціональності витрат часу на відпрацювання відповідних педагогічних рішень (діагнозу, прогнозу, корегувальних заходів).

Методики, що традиційно використовуються в педагогічній діагностиці, під час їх добору в цілісний діагностичний комплекс мають відповідати таким вимогам:

– чітко визначені дидактичні, навчальні й корегувальні завдання їх використання;

– чітко відокремлені показники та їх ознаки, а також сформульовані й обґрунтовані критерії оцінювання;

– конкретизовані способи, прийоми фіксації спостережень, їх кодування й розшифровки;

– обґрунтовані прийоми взаємоконтролю (аналізу);

– визначені алгоритми й прийоми кількісної та якісної обробки даних;

– стандартизовані методики перевірені на репрезентативність, надійність і валідність;

– корегування методик має здійснюватися єдиним науково-методичним діагностичним «центром», що акумулює банк методик.

Визначення технічних і математичних засобів, що сприяють застосуванню діагностичних методик, залежить від особливостей і масштабів обстежень і пов'язане з економічністю, раціональністю часу, що має у своєму арсеналі діагностична група.

Згідно з програмою і планом діагностичних обстежень, а також інструкціями із застосування методик різного типу на етапі збору інформації починається робота на основі принципів і правил діагностування й застосування методик, які спрямовані на:

– оперативне одержання якісного діагностичного матеріалу;

– дотримання чітких гуманних етичних норм поведінки діагноста під час збору інформації, що має забезпечити довіру об'єктів діагностування.

Визначення впливу, що деформує інформацію методик, які корегують поведінку і свідомість діагностованих осіб, зумовлено особливостями самих методик й означено в інструкціях.

Етап кількісного та якісного оброблення й аналізу отриманих результатів проводиться також відповідно до плану обстеження, інструкцій і правил застосування методик. У використанні досить складних комплексів діагностичних методик із метою діагностики за зрізами може виникати потреба в максимально оперативній, прискореній обробці найбільш важливого матеріалу за найважливішими показниками (критеріями).

У такому разі в плані діагностичного обстеження доцільно передбачити поетапність виконання різних видів зрізової діагностики (експрес-оброблення й експрес-аналіз).

Багато сучасних діагностичних методик дозволяють розраховувати різні індекси, що характеризують стан об'єкта, явища, що діагностується. Так, кілька десятків різних індексів можна одержати за даними соціометричних процедур під час вивчення групової динаміки. Деякі професійні особистісні опитувальні листи дозволяють використовувати автономні шкали. Однак у будь-якому разі першочергово мають бути оброблені дані, що характеризують вірогідність, надійність і репрезентативність отриманих матеріалів.

Розроблення і формулювання педагогічного діагнозу – це ключовий результативний етап діагностування і процедура підготовки й формулювання педагогічного діагнозу, який, як правило, добре розроблений у формі педагогічного консиліуму, який часто використовується під час комплексної діагностики.

Чіткість і коректність формулювання діагнозу визначає успішність наступних етапів діагностування.

Діагноз характеризує не тільки фактичний стан об'єкта, явища, що діагностується (традиційне дослідження з методики зрізів), але й надає інформацію про тенденції його розвитку через зіставлення отриманого діагнозу з наявним уявленням про норму або найбільш бажаний стан розвитку педагогічного об'єкта або явища.

Якщо діагноз є констатацією сформованого на даний момент положення, то прогноз розглядається як висловлення про невідомий раніше, але реально можливий варіант розвитку об'єкта дослідження.

У педагогічному діагностуванні потрібні прогнози як пошукового, так і нормативного характеру. Ефективність останніх, орієнтованих на заздалегідь сконструйовані моделі нормативного або ідеального стану явищ (об'єктів), залежить не стільки від попередніх етапів діагностики, скільки від обґрунтованості нормативних або визначальних моделей [4, с. 264].

У підготовці діагнозу й у визначенні педагогічних прогнозів як логічний інструмент постає причинно-наслідковий аналіз накопичених і оброблених даних діагностики.

Отже, у процесі педагогічної діагностики реалізуються три основні функції причинного аналізу – пояснювальна, прогностична, пізнавальна.

Розроблення плану корегувальних заходів здійснюється, як правило, із використанням досвіду педагогічних консиліумів кафедри, інституту (факультету) тощо.

На високих управлінських рівнях ці плани можуть мати характер цільових комплексних програм, розроблення і складання яких вимагають зусиль колективів фахівців.

Ухвалення індивідуальних рішень суб'єктом діагностування завершується остаточним ухваленням конкретного управлінського рішення.

В умовах групового ухвалення рішень потрібно чітко визначити критерії ухвалення рішення й розроблення певного плану дій з обліком наявних реальних можливостей і обмежень. Чіткість і витриманість таких критеріїв дозволяють застосувати широкий спектр прийомів формалізації в перевірці рішень і підготовці плану, який має відповідати вимогам обґрунтованості, реалістичності, структурної чіткості, ієрархічності, конкретності та динамічності.

Висновки. Отже, організація ефективного освітнього процесу у ВВНЗ можлива лише за умов розуміння НПП як всієї системи педагогічного діагностування ВВНЗ, так і методології всього циклу діагностичної діяльності, що своєю чергою є основою

його діагностичного мислення. Безумовно, чітке дотримання логіки у процедурі діагностичної діяльності НПП є передумовою отримання достовірної інформації про конкретне педагогічне явище, об'єкт, але у процесуальному аспекті такої діяльності буде мати місце творчо-пошуковий, а часто – інноваційний підхід із боку конкретного НПП, керівника ВВНЗ. Напрямком подальшого дослідження вбачаємо конкретизацію етапів діагностичного циклу та адаптацію діагностичних процедур до умов предметно-методичної комісії (групи), кафедри, інституту (факультету), ВВНЗ із використанням сучасних інформаційних технологій.

Список використаних джерел:

1. Вітченко А. О., Рибчук О. О. Діагностика сформованості фахової компетентності майбутніх викладачів ВНЗ як педагогічна проблема. *Збірник наукових праць "Військова освіта"*, 2015. *НУОУ*. Київ. № 1 (31). С. 50–63.
2. Коваль І. С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2017. 294 с.
3. Олійник Л. В. Теоретичні та методичні засади навчання військово-спеціальних дисциплін майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Хмельницький, 2021. 521 с.
4. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: навчальний посібник. К.: Україна, 1998. 343 с.
5. Руденко М. В. Педагогічна діагностика: навчально-методичний посібник. К.: НАОУ, 2006. 144 с.
6. Klug J., Bruder S., Schmitz B. Which variables predict teachers' diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching*, 2015. No. 22. Pp. 1-24. doi: 10.1080/13540602.2015.1082729.
7. Yahupov V., Zastelo O., Svystun V., Korchynska N., Chorna O., Krykun V. Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education. *TEM Journal*, 2020. Vol. 9. No. 3. Pp. 1213-1220. doi: 10.184221/TEM 93-49.

References:

1. Vitchenko, A. O, & Rybchuk, O. O. (2015). Diahnostyka sformovanosti fakhovoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv VVNZ yak pedahohichna problema [Diagnostics of the formation of the professional competence of future teachers of higher educational institutions as a pedagogical problem]. *Zbirnyk naukovykh prats "Viiskova osvita"*, 1 (31), 50-63 [in Ukrainian].
2. Koval, I. S. (2017). Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh riatuvalnykiv do diialnosti v ekstremalnykh umovakh [Formation of professional readiness of future rescuers for activities in extreme conditions]. (Candidate's thesis). Lviv [in Ukrainian].
3. Oliinyk, L. V. (2021). Teoretychni ta metodychni zasady navchannia viiskovo-spetsialnykh dystsyplin maibutnikh mahistriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia [Theoretical and methodical principles of training military-special disciplines for future masters of military-social management]. (Doctor's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
4. Pidlasyi, I. P. (1998). Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv [Diagnostics and expertise of pedagogical projects]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Rudenko, M. V. (2006). Pedahohichna diahnostyka [Pedagogical diagnosis]. Kyiv: NAOU [in Ukrainian].
6. Klug, J., & Bruder, S., & Schmitz, B. (2015). Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching*, 22, 1-24. doi: 10.1080/13540602.2015.1082729 [in English].
7. Yahupov, V., Zastelo, O., Svystun, V., Korchynska, N., Chorna, O., & Krykun, V. (2020). Development of foreign language teachers' diagnostic competence in the system of military education. *TEM Journal*, 9 (3), 1213-1220. doi: 10.184221/TEM 93-49 [in English].

Oliynyk L. V.,
orcid.org/0000-0002-7375-1281

CONCEPTUAL FOUNDATIONS DIAGNOSTIC ACTIVITIES OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article provides a detailed analysis of the algorithm for conducting diagnostic procedures in the educational process of higher military educational institutions, outlining and describing its key stages. Among the fundamental stages of the diagnostic procedure algorithm, the following are identified: setting the purpose and tasks of diagnostics, determining criteria (indicators) and diagnostic object (phenomenon), selecting methodologies for pedagogical diagnostics, data collection using diagnostic methods, quantitative and qualitative analysis of obtained results, development and formulation of a pedagogical diagnosis, formulation of a pedagogical prognosis, and the development of a plan for corrective actions. Recommendations for the effective implementation of these fundamental stages of the diagnostic procedure algorithm are provided. It is emphasized that to ensure the implementation of diagnostic procedures, it is necessary to adhere to the consistent realization of the entire diagnostic cycle, which, depending on the situation, the object, and the subject of diagnostics, may have different content but follows a common algorithm. It is noted that the prerequisite for obtaining reliable information regarding a specific pedagogical phenomenon or object in the context of diagnostic activities by a scientific and pedagogical practitioner is the adherence to logical principles in conducting diagnostic procedures. Furthermore, it is acknowledged that the procedural aspect of diagnostic procedures may also involve creative and innovative approaches from the scientific and pedagogical practitioner or the head of the higher military educational institution. It is further revealed that a deep understanding of both the system of pedagogical diagnostics within the specific higher military educational institution and the methodology of the entire diagnostic process is a fundamental prerequisite for organizing an effective educational process within the institution.

Key words: diagnosis, pedagogical diagnostics, postgraduate education, educational-information environment, professional development, higher military educational institution, diagnostic competence, pedagogical modeling.

Дата надходження статті: 12.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шапран О. І.

УДК 378.147:744]:37.015.3
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.473*

Бажміна Е. А.*,*
orcid.org/0000-0003-4750-8170

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ: МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті розглянуто питання застосування розроблених показників мотиваційного компонента для покращення ефективності освітнього процесу вищої школи щодо формування культури самостійної роботи студентів інженерного напрямку в процесі графічної підготовки. Визначено сутність навчальної мотивації та її домінантні мотиви, спрямовані на розвиток особистої мотивації здобувача вищої освіти, що є основою для досягнення успіхів у навчальній та подальшій професійній діяльності.

Розроблено мотиваційний компонент формування культури самостійної роботи студентів технічних спеціальностей, що визначено мотиваційним критерієм і містить такі показники: професійний інтерес до виконання самостійної роботи; цілеспрямованість, розвиненість мотивації до самостійних занять; зацікавленість у використанні власних

* © ***Бажміна Е. А.***

цифрових пристроїв у процесі навчальної роботи. Підібрано та використано в педагогічному експерименті авторську діагностичну методику та вже апробовані методики іншими науковцями з метою визначення сформованості мотивації здобувачів освіти. Представлено особливості оцінювання показників мотиваційного компонента за рівнями (творчий, продуктивний, репродуктивний, елементарний). Надано детальний опис рівнів сформованості культури самостійної роботи студентів технічних спеціальностей за мотиваційним компонентом.

Продемонстровано динаміку порівняльного аналізу діагностування в Національному університеті «Запорізька політехніка» в експериментальних і контрольних групах за результатами формувального етапу на констатувальному та контрольному етапах експерименту. Для аналізу результатів експериментальних даних використано статистичні методи дослідження – метод середніх величин і метод аналізу емпіричних значень непараметричних критеріїв Манна-Вітні в статистичному пакеті SPSS 20.

Досліджено ефективність застосування показників мотиваційного компонента у процесі графічної підготовки студентів технічних спеціальностей, що свідчить про розвиток мотивації особистості та сприяє її творчій і продуктивній роботі в навчальній та надалі професійній діяльності.

Ключові слова: мотиваційний компонент; навчальна мотивація; культура самостійної роботи студентів; цифрові технології; підготовка фахівців технічних спеціальностей; графічна підготовка; нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка.

Постановка проблеми. Для реалізації закладами вищої освіти суспільного замовлення щодо інтелектуального, духовного, фізичного та культурного розвитку особистості сучасна вища освіта потребує зміни вектора навчального процесу на формування в майбутніх фахівців культури самостійної роботи. Нині своєчасність зазначеної проблеми зростає та докорінно змінюється ставлення до самостійної роботи відповідно до сучасних реалій, у яких працюють виші, – переходу з очного навчання на дистанційне або змішане навчання.

За авторським баченням, доцільно визначити культуру самостійної роботи здобувачів вищої освіти як рівень самостійного оволодіння сукупністю знань, умінь, здатностей до пошуку й застосовування видів, методів і засобів оброблення навчальної інформації під науково-методичним супроводом педагога для набуття особистісно-професійних компетентностей. Стрімкий розвиток інформаційних і цифрових технологій, вільний доступ до інформації в необмеженому обсязі змінює педагогічні підходи до навчання студентів у вищій школі.

З огляду на це, студента потрібно навчити мотивувати себе до освітньої діяльності; самостійно моделювати та корегувати індивідуальну освітню траєкторію; самовдосконалюватися; саморозвиватися; самореалізуватися; самооцінювати та взаємооцінювати; співпрацювати в колективі. Самостійність в оволодінні знаннями забезпечує якість і міцність професійних умінь і навичок. Тому надзвичайно важливим та основним складником ефективної організації освітнього процесу є мотиваційний компонент формування культури самостійної роботи здобувачів освіти.

Аналіз досліджень. Наявність мотиваційного компонента культури самостійної роботи студентів зумовлена психологічною діяльністю студента, спрямованою на формування особистої мотивації, яка є підґрунтям для досягнення успіхів у навчанні та подальшій професійній діяльності. Мотивація визначається як цілісна система мотивів, що є рушійною силою поведінки й діяльності особистості та містить мотиви, потреби, інтереси, цінності, ідеї тощо. Вона визначається сукупністю взаємопов'язаних чинників, які стимулюють студента або групу студентів на досягнення особистих і спільних цілей. За визначенням С. Гончаренка, це «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [2, с. 217]. Зазначимо, що поняття мотивації вивчається в різноманітних аспектах і трактується авторами по-

різному залежно від проблематики дослідження. Так, складність і багатоаспектність проблеми мотивації розглядали як вітчизняні, так і зарубіжних учені – А. Алексюк, Дж. Аткінсон, В. Климчук, Г. Костюк, Д. МакКлелланд, А. Маслоу, Є. Павлютенков, В. Семиченко, В. Тернопільська, Х. Хекхаузен та інші.

Мотивація характеризується системністю, спрямованістю, стійкістю та динамічністю. Навчальна мотивація є одним із видів мотивацій, що зумовлюється низкою таких специфічних чинників, як освітня система певного закладу, де здійснюється навчальна діяльність; організація освітнього процесу; суб'єктні особливості студента (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, інтереси, рефлексія тощо); суб'єктні особливості педагога та його ставлення до здобувача, професійної діяльності; специфіка навчальної дисципліни. Домінантними мотивами такої мотивації є внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності та її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою студента зайняти певну позицію в системі суспільних відносин.

Навчальна мотивація відбувається за умови «створення позитивного, емоційно-сприятливого освітнього середовища через організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників; усвідомлення студентами значущості майбутньої професійної діяльності, проєктування змісту професійної підготовки із застосуванням активних технологій, форм, методів навчання, що ґрунтуються на принципах науковості, зв'язку теорії з практикою, систематичності й послідовності, професійної спрямованості, свідомості й активності; спрямування змістового забезпечення процесу професійної підготовки студентів на формування та розвиток у них професійно-значущих особистісних якостей; орієнтацію змісту та форм самостійної роботи на залучення студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самокорекції та самоконтролю» [6, с. 144].

Підготовка фахівців технічних спеціальностей у закладах вищої освіти, за визначенням М. Сотер, є цілеспрямованим і високоорганізованим процесом оволодіння студентами спеціальностями інженерного напрямку, що передбачає оволодіння ними сукупністю знань, умінь і навичок, набуття професійно-особистісних якостей для саморозвитку, самовдосконалення та вміння ефективно розв'язувати технічні завдання у професійної діяльності [5]. Із метою підготовки кваліфікованих фахівців у процесі формування ними культури самостійної роботи фундаментальним компонентом є мотиваційний.

Метою статті є представлення особливостей та результатів застосування розроблених показників мотиваційного компонента сформованості культури самостійної роботи студентів технічних спеціальностей у процесі графічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Мотивована діяльність здобувача освіти супроводжується переживанням радості, задоволенням від інтелектуальної праці, захопленням від процесу пізнавальної діяльності й отриманих навчальних результатів, що спонукає до подальшої діяльності та саморозвитку особистості.

Для діагностики сформованості мотиваційного компонента нами визначено відповідний критерій – мотиваційний та його показники: професійний інтерес до виконання самостійної роботи; цілеспрямованість, розвиненість мотивації до самостійних занять; зацікавленість у використанні власних цифрових пристроїв у процесі навчальної роботи.

Із метою визначення сформованості мотивації бакалаврів із галузевого машинобудування в педагогічному експерименті нами було використано авторську та вже апробовані іншими науковцями й адаптовані до нашої специфіки діагностичні методики. Так, для з'ясування професійного інтересу до виконання самостійної роботи обрано діагностику професійної спрямованості студентів, що уможливило визначення прагнення до оволодіння професією та бажання працювати за нею [1, с. 23–26]. Студентам пропонувалося для кожного із 20 тверджень вибрати найбільш доцільний, на їхню думку, варіант – «правильно», «мабуть правильно», «мабуть неправильно», «неправильно».

Для визначення цілеспрямованості, розвиненості мотивації до самостійної роботи використано методику діагностування навчальної мотивації студента [1; 3]. Діагностика містить горизонтальну деревоподібну схему кластерів і складається з 34 тверджень, що характеризують соціальні мотиви (престижу й уникнення невдачі), мотиви обов'язку й відповідальності, навчально-пізнавальні, комунікативні, когнітивно-професійні мотиви.

Для виявлення зацікавленості студентів інженерного напрямку у використанні власних цифрових пристроїв у навчальній діяльності розроблено авторську методику «Цифрові технології в освітньому процесі», яка пройшла валідацію. Опитувальник містить 20 тверджень, які відповідають шкалам, а саме: 3 пункти відповідають зовнішнім мотивам, 4 пункти – мотивам престижу, 8 пунктів – пізнавальним мотивам, 5 пунктів – професійним мотивам.

Залежно від кількісних значень певного показника кожної методики респонденти поділилися за рівнем сформованості культури самостійної роботи на такі групи: творча, продуктивна, репродуктивна, елементарна. Максимальна кількість балів за показником «професійний інтерес до виконання самостійної роботи – за творчим рівнем» склав 14–18, а за елементарним – 1–4. За показниками «цілеспрямованість і розвиненість мотивації до занять самостійною роботою та зацікавленість у використанні власних цифрових пристроїв у процесі навчальної роботи» максимальний бал складав від 4,5 до 5 балів, що відповідало творчому рівню, а мінімальний – від 1 до 2,4 – відповідало елементарному рівню (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінювання показників мотиваційного компонента за рівнями сформованості культури самостійної роботи здобувачів освіти

Компонент	Критерій	Показники	Рівні	Бали
Мотиваційний	Мотиваційний (цілеспрямованість, зацікавленість до самостійної роботи)	Професійний інтерес до виконання самостійної роботи	елементарний	1-4
			репродуктивний	5-9
			продуктивний	10-13
			творчий	14-18
		Цілеспрямованість, розвиненість мотивації до самостійних занять	елементарний	1-2,4
			репродуктивний	2,5-3,4
			продуктивний	3,5-4,4
			творчий	4,5-5
		Зацікавленість у процесі навчальної роботи з власними цифровими пристроями	елементарний	1-2,4
			репродуктивний	2,5-3,4
			продуктивний	3,5-4,4
			творчий	4,5-5

Зважаючи на те, що досліджуваний компонент сформованості культури самостійної роботи студентів машинобудівників складається із трьох показників і різної кількості балів, якими оцінюється кожен показник, із метою уніфікації балів отримані оцінки були приведені до 100-бальної системи. Отримані оцінки переведено в шкалу рівнів: 0–60 – елементарний рівень, 61–74 – репродуктивний, 75–89 – продуктивний, 90–100 – творчий.

Представимо детальний опис рівнів сформованості культури самостійної роботи студентів технічних спеціальностей за мотиваційним компонентом.

Сформованість мотиваційного компонента культури самостійної роботи студента.

Творчий рівень характеризується усвідомленою потребою студента в застосуванні цифрових технологій при креативному розв'язанні задач; високою навчальною активністю та самостійністю, наявністю пізнавальних мотивів, творчим розв'язанням проблем і завдань (перевага віддається складним завданням); прагненням в опануванні

обраної професії за фахом, у майбутньому бажанням працювати за ним і надалі вдосконалювати свої знання, вміння та навички. Студент приділяє багато вільного часу справам, які стосуються майбутньої професії.

Продуктивний рівень характеризується стійкою потребою студента до ефективного застосування цифрових технологій у навчальному процесі для вдосконалення майбутньої спеціальності; спрямуванням діяльності на отримання професії, але ще недостатньо усвідомлює себе в ній; достатньо розвиненими потребами та зацікавленістю в навчанні, особливо це стосується дисциплін, до яких студент має здібності. При виникненні труднощів у розв'язанні проблем може зменшитися зацікавленість до освіти, тому студенти вибирають завдання оптимальної складності.

Репродуктивний рівень свідчить про загальні знання студента щодо роботи із цифровими пристроями та зазвичай відсутність зацікавленості до використання в навчанні сучасних технологій. Переважає зовнішня мотивація, не пов'язана із самим процесом навчання. Виникнення проблем і труднощів здебільшого спричиняє зниження потреби до навчання. Спостерігається недостатньо розвинене професійне спрямування: є певні сумніви щодо майбутнього фаху, можлива ймовірність зміни професії.

Елементарний рівень свідчить про неусвідомленість студентом значущості цифрових пристроїв у професійній діяльності; відсутність мотивації в отриманні знань, що не сприяє навчальній діяльності; низький ступінь професійного спрямування: студент не усвідомлює себе в обраній професії. Вступ до закладу освіти зумовлений не інтересом до майбутньої професії та бажанням працювати за вибраною спеціальністю, а іншими причинами. Суб'єкт навчання пристосовується до навчального середовища та системи підготовки закладу освіти.

Представимо результати експерименту, проведеного в Національному університеті «Запорізька політехніка» у процесі графічної підготовки здобувачів першого курсу спеціальності «Галузеве машинобудування».

Педагогічний експеримент складався з трьох етапів – констатувального, формувального та контрольного. В експериментальному дослідженні брали участь три експериментальні та три контрольні групи – ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, КГ1, КГ2, КГ3 – упродовж трьох навчальних років. Обсяги груп були такими: до ЕГ1 входило 12 респондентів; до ЕГ2 – 15 осіб; до ЕГ3 – 20 студентів; до КГ1 – 20; до КГ2 – 15; до КГ3 – 10. Вищезазначені методики були надані студентам для надання відповідей на констатувальному та контрольному етапах.

Констатувальний етап педагогічного експерименту. У порівнянні ЕГ1 і КГ1, ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3 за рівнями сформованості культури самостійної роботи розподіл студентів дещо розрізнявся: за мотиваційним критерієм – у ЕГ1 75,0 % респондентів з елементарним рівнем, 25,0 % – із репродуктивним; у КГ1 60,0 % респондентів з елементарним рівнем, 20,0 % – із репродуктивним, 20,0 % – із продуктивним.

В ЕГ2 26,7 % респондентів з елементарним рівнем, 46,7 % – із репродуктивним, 20,0 % – із продуктивним, 6,6 % – із творчим; у КГ2 33,3 % респондентів з елементарним рівнем, 33,3 % – із репродуктивним, 13,4 % – із продуктивним, 20,0 % – із творчим.

В ЕГ3 40,0 % респондентів з елементарним рівнем, 35,0 % – із репродуктивним, 25,0 % – із продуктивним; у КГ3 40,0 % респондентів з елементарним рівнем, 20,0 % – із репродуктивним, 40,0 % – із продуктивним.

Діаграма розподілу респондентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості культури самостійної роботи на констатувальному етапі представлена на рис. 1.

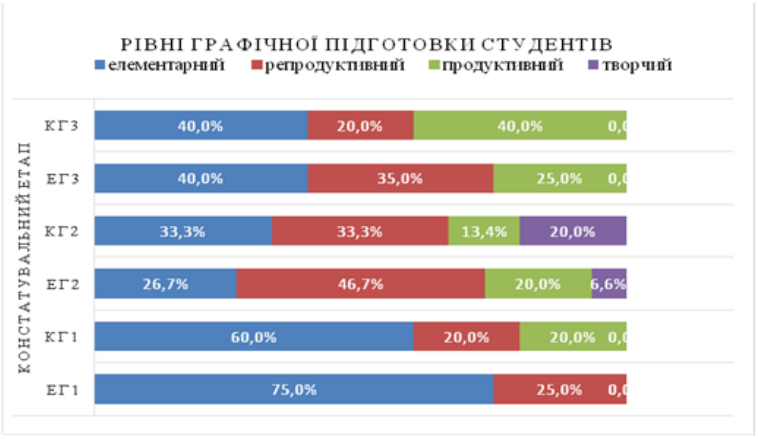

Рис. 1. Динаміка розподілу респондентів педагогічного експерименту за рівнями сформованості культури самостійної роботи (констатувальний етап)

За отриманими результатами діагностування було проведено описовий статистичний аналіз. Його результати довели, що ЕГ1 і КГ1, ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3 за середніми значеннями, отриманими за мотиваційним критерієм, майже ідентичні (рис. 2): в ЕГ1 – 56,5, а в КГ1 – 55,3; в ЕГ2 68,3, а в КГ2 – 69,5; в ЕГ3 63,3, а в КГ3 – 64,6. Аналіз показників асиметрії та ексцесу доводить, що розподіл оцінок далекий від нормального.

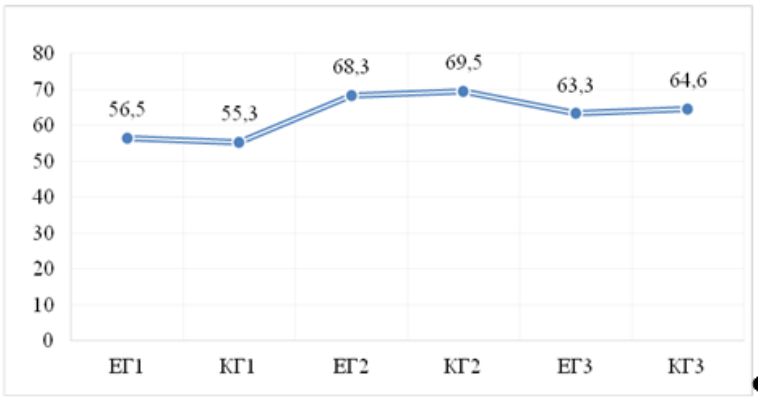

Рис. 2. Графіки середніх за мотиваційним критерієм сформованості культури самостійної роботи ЕГ1 і КГ1, ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3 (констатувальний етап)

Незважаючи, що результати описового статистичного аналізу свідчать про схожість експериментальної та контрольної груп (ЕГ1 і КГ1, ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3), потрібно перевірити їхню однорідність за допомогою статистичного критерію.

З огляду на малу чисельність груп і підтверджену відсутність нормального розподілу оцінок за мотиваційним критерієм для перевірки було обрано непараметричний критерій Манна-Вітні [4, с. 190].

Формулювання повної групи гіпотез:

H_0: ЕГ1 і КГ1 (ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3) за сформованістю культури самостійної роботи студентів за мотиваційним критерієм на констатувальному етапі суттєво не розрізняються.

H_1: ЕГ1 і КГ1 (ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3) за сформованістю культури самостійної роботи студентів за мотиваційним критерієм на констатувальному етапі значуще розрізняються.

Результати розрахунку емпіричних значень критерію Манна-Вітні в статистичному пакеті SPSS 20 представлено в таблиці 2. Ці дані свідчать, що на констатувальному етапі ЕГ1 і КГ1, ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3 однорідні.

Таблиця 2

Емпіричні значення критерію Манна-Вітні

Порівняння ЕГ1 і КГ1		Порівняння ЕГ2 і КГ2		Порівняння ЕГ3 і КГ3	
U	***α***	***U***	***α***	***U***	***A***
105,5	>0,05	109,5	>0,05	94,5	>0,05

Доведена однорідність ЕГ1 і КГ1 (ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3) підтверджує, що до освітнього процесу однієї групи (експериментальної) можна впровадити розроблений мотиваційний компонент формування культури самостійної роботи студентів машинобудівників.

Формувальний етап педагогічного експерименту. Застосування показників мотиваційного компонента у процесі вивчення дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка», використовуючи цифрові технології.

Контрольний етап педагогічного експерименту. Порівнюючи ЕГ1 і КГ1, ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3 за рівнями сформованості культури самостійної роботи, розподіл студентів значно розрізняється.

Так, за мотиваційним критерієм: в ЕГ1 0 % респондентів з елементарним рівнем, 8,3 % – з репродуктивним, 75,0 % – з продуктивним, 16,7 % – з творчим; у КГ1 35,0 % респондентів з елементарним рівнем, 20,0 % – з репродуктивним, 20,0 % – з продуктивним, 5,0 % – з продуктивним.

В ЕГ2 13,3 % респондентів із репродуктивним рівнем, 53,3 % – з продуктивним, 33,3 % – з творчим; у КГ2 20,0 % респондентів з елементарним рівнем, 13,3 % – з репродуктивним, 60,0 % – з продуктивним, 6,7 % – з творчим.

В ЕГ3 5,0 % респондентів із репродуктивним рівнем, 75,0 % – з продуктивним, 20,0 % – з творчим; у КГ3 20,0 % респондентів з елементарним рівнем, 30,0 % – з репродуктивним, 40,0 % – з продуктивним, 10,0 % – з творчим.

Діаграма розподілу респондентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості культури самостійної роботи на контрольному етапі представлена на рис. 3.

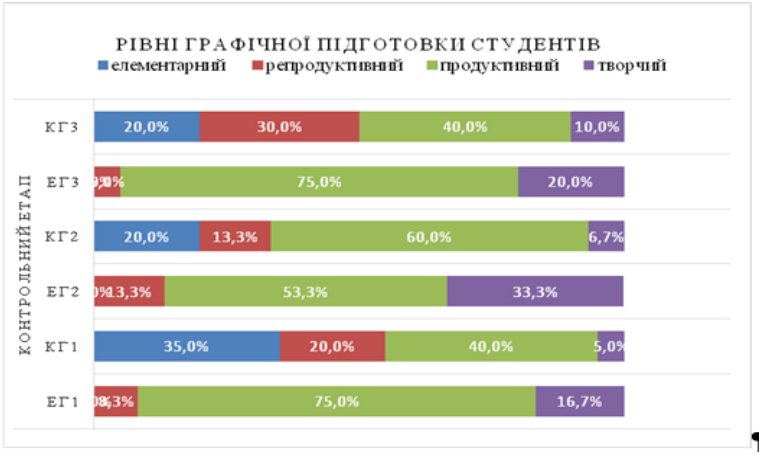

Рис. 3. Динаміка розподілу респондентів педагогічного експеримент у за рівнями сформованості культури самостійної роботи (контрольний етап)

На контрольному етапі аналогічно констатувальному етапу для перевірки було обрано непараметричний критерій Манна-Вітні.

Формулювання повної групи гіпотез:

H_0: ЕГ1 і КГ1 (ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3) за сформованістю культури самостійної роботи студентів за мотиваційним критерієм на контрольному етапі суттєво не розрізняються.

H_1: ЕГ1 і КГ1 (ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3) за сформованістю культури самостійної роботи студентів за мотиваційним критерієм на контрольному етапі значуще розрізняються.

Результати розрахунку емпіричних значень критерію Манна-Вітні у статистичному пакеті SPSS 20 представлено в таблиці 3. Ці дані свідчать, що на контрольному етапі ЕГ1 і КГ1 (ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3) розрізняються на високому статистичному рівні ($\alpha \leq 0{,}01$). Лише для груп ЕГ1 і КГ1 та ЕГ3 і КГ3 спостерігаються розбіжності на статистичному рівні ($\alpha \leq 0{,}05$).

Таблиця 3

Емпіричні значення критерію Манна-Вітні

Порівняння ЕГ1 і КГ1		**Порівняння ЕГ2 і КГ2**		**Порівняння ЕГ3 і КГ3**	
U	α	U	α	U	α
57	≤0,05	44,5	≤0,01	45,5	≤0,05

На контрольному етапі між ЕГ1 і КГ1, ЕГ2 і КГ2, ЕГ3 і КГ3 є невипадкові розбіжності.

Отже, оброблення результатів педагогічного експерименту доводять ефективність упровадження розробленого мотиваційного компонента формування культури самостійної роботи студентів машинобудівників в освітній процес графічної підготовки.

Висновки. Дослідження застосування розроблених показників мотиваційного компонента формування культури самостійної роботи студентів технічних спеціальностей у процесі графічної підготовки є актуальним і сприяє розв'язанню питання щодо розвитку мотивації особистості, що є передумовою творчої та продуктивної діяльності майбутнього фахівця.

Перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного питання вбачаємо в розробленні методичного забезпечення формування прогнозованої здатності до самоосвіти та саморозвитку студентів у процесі вивчення дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» в дистанційній формі здобуття освіти.

Список використаних джерел:

1. Бажміна Е. А. Діагностика сформованості культури самостійної роботи студентів машинобудівної галузі: навч. посіб. Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка, 2020. 106 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
3. Методика для діагностики навчальної мотивації студентів. URL: https://www.eztests.xyz/tests/personality_badmaeva/.
4. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології: підручник. Київ: Академвидав, 2009. 384 с.
5. Сотер М. В. Сутність поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей». *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 45. С. 144–150. URL: http://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/97/66.
6. Тернопільська В. І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник Національного університету оборони України.* 2012. Випуск 5. С. 141–144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_5_30

References:

1. Bazhmina, E. A. (2020). Diahnostyka sformovanosti kultury samostiinoi roboty studentiv mashynobudivnoi haluzi [Diagnostics of the formation of the culture of engineering students' independent work]. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (Ed.). (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv [in Ukrainian].

3. Metodyka dlia diahnostyky navchalnoi motyvatsii studentiv [Methodology for diagnostics of students' educational motivation]. Retrieved from https://www.eztests.xyz/tests/personality_badmaeva/ [in Ukrainian].
4. Rudenko, V. M., & Rudenko, N. M. (2009). Matematychni metody v psykholohii [Mathematical methods in Psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Soter, M. V. (2020). Sutnist poniattia «pidhotovka fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei» [The essence of the concept of "training of specialists in technical majors"]. *Pedahohichnyi almanakh*, 45, 144–150. Retrieved from http://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/97/66 [in Ukrainian].
6. Ternopilska, V. I. (2012). Suchasni tendentsii motyvatsii navchalno-profesiinoi diialnosti studentiv [Modern trends in the motivation of students' educational and professional activities]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 5, 141–144. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_5_30 [in Ukrainian].

Bazhmina E. A.,
orcid.org/0000-0003-4750-8170

RESEARCH INDICATORS OF FORMATION OF THE INDEPENDENT WORK CULTURE OF TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS IN THE PROCESS OF GRAPHIC TRAINING: THE MOTIVATIONAL COMPONENT

The article researches the issue of applying the developed indicators of the motivational component to improve the effectiveness of the educational process of higher education regarding the formation of the independent work culture of engineering students of in the process of graphic training. The essence of educational motivation and its dominant motives, aimed at the development of personal motivation of the student of higher education, which is the basis for achieving success in educational and further professional activities, are determined.

The motivational component of the formation of the independent work culture of technical specialties students has been developed, which is determined by the motivational criterion and contains the following indicators: professional interest in performing independent work; purposefulness, development of motivation for independent studies; interest in using own digital devices in the process of educational work. The author's diagnostic method and methods already tested by other scientists have been selected and used in the pedagogical experiment in order to determine the formation of the motivation of students. Features of evaluating indicators of the motivational component by levels: creative, productive, reproductive, and elementary are presented. A detailed description of the levels of the formation of the independent work culture of technical specialties students according to the motivational component is provided.

The dynamics of the comparative analysis of diagnostics at the National University Zaporizhzhia Polytechnic, in the experimental and control groups, based on the results of the formative stage at the ascertainment and control stages of the experiment, have been demonstrated. To analysis the results of experimental data, statistical research methods have been used: the method of average values and the method of analysing the empirical values of Mann-Whitney non-parametric criteria in the SPSS 20 statistical package.

The effectiveness of the application of indicators of the motivational component in the process of graphic training of technical specialties students has been researched, which testify to the development of individual motivation and contributes to their creative and productive work in educational and, in the future, professional activities.

Key words: motivational component; educational motivation; the culture of students' independent work; digital technologies; training of specialists in technical specialties; graphic preparation; descriptive geometry, engineering and computer graphics.

Дата надходження статті: 06.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Локарєва Г. В.

УДК 378.046.4
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.474

***Демченко В. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-1841-7798

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-МОВНИКА ДО ЛОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті вчителям-мовникам запропоновано ознайомитися з новітніми тенденціями в українській мові, що мають за основу ознаки органічності й логічності на відміну від калькованих російськомовних одиниць, які в умовах імперії активно впроваджувалися в українську мову, зокрема в її науковий стиль. На всіх рівнях національної мови простежено вживання означених нелогічних форм, що не лише виявляють неорганічність на її ґрунті, але й становлять загрозу її структурному розвитку.

Доведено, що для всіх російськомовних кальок в українській мові існують питомі відповідники, частина з яких мають давнє походження (мито, кордон, межа тощо), пізніше (податок, перебуває, зокрема тощо) та більшість із яких є логічнішими й, звичайно, органічнішими на ґрунті української мови. З'ясовано, що укладачі словників і довідників не завжди керуються головним принципом у сучасному розвитку нашої національної мови – на першому місці питомий українськомовний відповідник, а вже далі – калькований (і то з позначкою «застаріле»). Цей принцип сьогодні надто важливий і визначальний, адже від його дотримання залежить розвиток не лише державної мови, але й загалом української державності, що має якнайшвидше позбутися російсько-совєтських рудиментів і маркерів.

Зроблено висновок, що нелогічні форми в українській мові переважно походять із російської як мови колишньої метрополії, а тому ці форми позначені маркером імперської культури та ідеології, що простежено на прикладі окремих слів (необхідно, повинні, співробітник тощо). Із тим виявлено ідеологічну екстралінгвістичну складову, що загрожує як українській мові, так й іншим сферам суспільного життя – управлінській, правовій, економічній тощо. Така загроза ще більш ускладнюється в умовах війни, де в ролі загарбника постала саме та колишня метрополія.

Ключові слова: логічний вимір у мові, науковий стиль, рівні мови, мовна інновація, калькування.

Постановка проблеми. Упродовж XXI сторіччя в українському мовознавстві відбуваються численні трансформації як на зовнішньо-, так і на внутрішньоструктурному рівнях, адже з нівелюванням впливу колишньої метрополійної мови – російської – на структуру та функціювання української остання отримала можливість досягти паритету у сторічних змаганнях у межах білінгвістичного протистояння «мова імперії – мова провінції». Українська мова набула статусу державної, стала вживатися в освіті на всіх рівнях і отримала пріоритет у публічній / управлінській сфері. Нарешті почалося очищення (хоча й незначними темпами) її від лексичних і морфологічних нашарувань російської мови. Проте як і в інших суспільних сферах, тут спостерігаються численні рудименти колишньої імперії, зокрема в колі освітянської та наукової спільноти, у вигляді певних стереотипів, яких потрібно було позбутися ще на початку офіційної незалежності, а сьогодні – в умовах відкритої війни з боку тієї імперії – і поготів.

Відповідно до наведених вище умов сучасний учитель / викладач української мови (як і будь-якої іншої гуманітарної навчальної дисципліни) мусить бачити як конкретні загрози з боку російської, так і засоби «лікування» нашої національної (етнічної) мови в логічному вимірі, а також ураховувати екстралінгвістичні чинники її розвитку. Ще 2013 року нами було опубліковано монографію «Українська мова: зорові та слухові

[*]© *Демченко В. М.*

особливості сприйняття структурних елементів», рекомендовану до друку вченою радою Херсонської академії неперервної освіти [2], де проаналізовано деякі риси української мови в логічному вимірі, зокрема в художньому та науковому стилі. Надалі була низка пропозицій до нового Правопису (2019 року), стаття в Наукових записках Інституту законодавства Верховної Ради України (2018 року) й навіть лист до мовного омбудсмена Т. Кременя (2022 року), де надавалися деякі приклади алогізмів на найвищому функційному рівні мови, які потрібно виправити. Проте в остаточному вигляді Правопис залишився більшою мірою таким самим (з окремими реформаціями на кшалт *проєкту* та кількома позиціями «на вибір», що дивно як для закону, нехай і мовного), стаття залишилася без дисонансу в колі законодавців, а пропозиції з листа зупинилися на шляху до відповідних виконавчих органів. Тобто спостерігаємо певний негатив – недостатню активність компетентних державців у захисті національної мови від впливу російської (до того ж – мови агресора), але й позитив – наявність нових, не підвладних тим колоніальним рудиментам, науковців, які, на жаль, все одно не мають достатнього впливу на владні структури.

Отже, маємо ситуацію певної невизначеності у сфері мовної структури, але й сподівання на швидкі трансформації по закінченні війни, коли воєнна перемога над колишньою метрополією зумовить соціальний підйом такого рівня, що й мова буде активно очищуватися від російських нашарувань. Саме до таким процесів має бути готовий шкільний учитель, адже він тоді мусить не лише прийняти ці зміни, але й сам їх зрозуміти, щоб правильно пояснити як учням, так і їх батькам.

Аналіз досліджень. Вивченню питань чистоти української мови присвячено чимало досліджень, частина яких звернена й до шкільного вчителя. Серед авторів-науковців відзначаємо тих, хто виявляє більш сучасні погляди з цієї проблеми, продовжуючи справу видатного мовного пуриста О. Пономарева. Так, А. Венцковський аналізує шкідливий вплив калькування саме в освітньому середовищі [1], С. Караванський більш конкретно намагається вирішити цю проблему в галузі лексикографії [3], Л. Масенко розглядає мовні виклики через соціолінгвістичну призму, аналізуючи імперські маркери у слововживанні [4]. Однак у концептуальному вимірі таке дослідження потрібно базувати на працях і поглядах таких видатних борців за статусність української мови, як І. Огієнко (досліджував функційний рівень мови, зважаючи на діалектні та сленгові форми й укладаючи відповідні словники) [5], та П. Штепа (на публіцистичному рівні протиставляв українську мову – органічну та багату – російській, що звужена у своїх ідеологічних концепціях) [8]. Як лакуну можемо відзначити розгляд можливостей протистояння російськомовному калькуванню на всіх мовних рівнях відповідно до логічного виміру.

Мета статті – проаналізувати окремі нелогічні елементи в сучасній українській мові на всіх її рівнях з орієнтацією сучасного вчителя-мовника на логічні тенденції та можливі зміни в мовній структурі.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, етнічна мова відзначається насамперед своєю органічністю, адже її лексика переважно первинна – походить від окремих діалектів, а ті у свою чергу є давнішими від зародження письма, тобто інформація між носіями передавалася усно – з покоління в покоління, зберігаючи не лише давні мовні форми, але й певні ментальні засади. У такому разі органічна форма часом не відповідає логічній (раціональній), оскільки визначається саме на ґрунті етнічної мови. Із цим пов'язана ситуація, коли логічні форми в одній мові є нелогічним в іншій, і водночас те, що є нормою в одного етносу, в іншого може бути забороненим або викликати відразу.

Тобто мовна логіка не становить загальнолюдського конгломерату, а є актуальною для окремого етносу (народу, цивілізації). Так, в українській мові *наполягати* походить від дієслова *лежати*, а в російській *настоять* – від *стояти*. Ще відомі приклади: *свято* – *праздник* (ставлення до певного дня з пошаною, з певними ритуалами на противагу проведення цього дня «праздно», нічого не роблячи), *одружитися з…* – *жениться на…*

(подружжя рівних людей на противагу вищого статусу чоловіка). Ці приклади та багато інших мають бути показані учнівській молоді як доказ принципової відмінності між українським і російським етносами, що на сьогодні дуже важливо в умовах інформаційного протистояння з агресором, який на поширення зворотної дезінформації впродовж останнього століття витрачав чималі кошти та адміністративні ресурси.

Перед тим, як розпочати огляд мовних рівнів у сенсі фактичних і прогнозованих новацій, потрактуємо кілька термінів, які вживатимемо в цій розвідці. По-перше, потрібно враховувати сьогочасну трансформацію терміна *національний*, що хоча й стосується української нації як «самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями» [6], проте таким може себе «усвідомити» (тобто виявити таку ідентичність) будь-хто, незважаючи на фактичне етнічне походження. Тобто, за Законом України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», разом розглядаються ознаки *громадянська* та *національна* щодо ідентичності, часом навіть як невід'ємні складові.

Зрештою з початком війни переважна більшість українських громадян, особливо вже власне українські покоління, чітко усвідомили цю ідентичність, і це був саме громадянський поштовх, а тому почуття патріотизму й національної усвідомленості злилися в один конгломерат. Зрозуміло, що чинна влада мала тут на увазі ще один чинник об'єднання народу України в боротьбі проти загарбника – цю громадянськість, незважаючи на будь-яку диференціацію – етнічну, вікову, освітню, статеву, статусну. І влада виявилася права в цьому, хоча й певна помірність у соціальному імперативі, особливо в умовах воєнного стану, дещо гальмує патріотичне піднесення.

З іншого боку, термін *етнічний* вибираємо як такий, що безпосередньо стосується власне українців, адже передбачає також вищеозначені символи, історичну пам'ять, духовно-культурні цінності, мову й традиції, але на рівні не власне ідентифікаційному, а ментальному, що враховує ще й психологічні реакції та підсвідомі мотиви. Також не забуваємо в цих комплексах (національному / громадському та етнічному) сонму героїв, які боролися за незалежність українців і їх власну державу. Серед них також можуть бути не етнічні українці (наприклад, Василь Вишиваний-Габсбург або Сергій Параджанов). У такому разі визнання таких героїв (наприклад, Степана Бандери) громадянами України свідчить про вищенаведену їх ідентичність.

Ще один термін заслуговує на увагу через вікову недбалу нелогічність. Слово *радянський* походить від іменника *рада* й передбачає відповідну основу тієї держави – «владу рад», вдало придуману «вождем пролетаріату» (також фікція, адже до чого той індіанський «вождь» і «пролетаріат», представників якого серед перших більшовиків не було взагалі). Насправді ж (і це вже не секрет ні для кого) жодної влади ті ради (на всіх рівнях – від Верховної до шкільної) не мали, а фактично країною керувала партія. Саме тому термін *радянський* використовувати не можна, адже такими чином ми продовжуємо сумну традицію задуреного народу, що не має можливості отримати адекватну і правдиву інформацію через закритість свого суспільства. І саме тому ми використовуємо термін *совєтський* як певний історичний штамп (як в англійській мові *soviet*).

На рівні фонетики (те, що чуємо) та графіки (те, що бачимо) викликають зауваження прізвища *Андреєв*, *Гуреєв* через позначення таким чином твердості приголосного ***р***: чому їх потрібно відокремлювати від аналогічних за формою *Матвєєва* чи Й *Сергєєва*? У їх основі – одна модель на ***–ьй***, і у вимові той же *Звєрев* доволі неорганічний. Тобто спостерігається нелогічність і неорганічність такої словоформи. В усній вимові прізвища часто вимовляються по-російськи (*Пєтров*, *Алєксєєв*), хоча за правилом мають бути зіставні з українськими іменами (*Петров*, *Алексеєв*). Щоправда, не за горами правило про написання таких одиниць відповідно до вимови в оригіналі,

але якщо це громадяни України, вони мають обзиватися згідно із законами української фонетики. Що ж до графічного позначення, то може бути наявною нелогічність у сприйнятті написаного. Наприклад, під час перенесення частини слова в інший рядок на цій частині акцентується увага читача, і він читає: *нар-**котики***, *бан-**дура***, *ро-**блять***, що є неорганічним на ґрунті української мови – традиційно милозвучної.

На рівні лексики існує небезпека поступової кодифікації алогічних форм (зокрема й через їх публічне неодноразове повторення авторитетними діячами чи використання законодавцями й науковцями). Наприклад, частотна на сьогодні одиниця *виклики* у значенні «проблеми» відповідає такій семантиці лише частково, і то не завжди, через що наявна семантична колізія: *виклики державі* (тобто протистояння їй) чи *виклики держави* (її проблеми)? Певно, саме другий варіант є зайвим. Алогічними є також назви брендів у синтаксичному контексті: «послуги *Інтернет*», «святкуй з *Кока-Кола*», «перемоги братів *Кличко*», що порушують закони логічності української мови через відсутність відмінювання.

На морфологічному рівні відзначаємо давню нелогічність, що прийшла також, звісно, з російської мови й там також є алогічною, проте через традиційний самодержавний волюнтаризм в усіх сферах (зокрема й мовній), що виявляється в геть не науковому аргументі «так прийнято», ці одиниці пишуться вже років двісті неправильно. Це деякі складні слова, але небезпечним є те, що вони використовуються саме в науці й відповідно кодифіковані у словниках, підручниках і навіть державних документах, зокрема законах і кодексах.

Отже, маємо модель «…-правовий», що походить від словосполучень «… право». За нею пишуться чимало термінів – *державно-правовий*, *адміністративно-правовий*, *міжнародно-правовий* та інші, а також варіанти з ознакою – *процесуальний*. Ці терміни кодифіковані також у назвах відповідних навчальних дисциплін і кафедр. З'являються й новітні варіанти – наприклад, *публічно-правовий*. І всі вони пишуться неправильно, адже в їх основі – підрядні словосполучення *державне право*, *адміністративне право*, *міжнародне право*, *публічне право*, які потребують написання разом у межах відповідних похідних складних слів (ще: *публічна влада – публічновладний*).

Чомусь не виникає супротиву з боку тих правників і державників, що «звикли» до такої моделі, написання разом складних слів із цього ж поля – *загальноправові* (від *загальне право*) та *приватноправові* (від *приватне право*). До того ж остання форма не правильна семантично, адже це знов-таки переклад рос. *частное* (у такому разі має бути «часткове», «окреме» чи «конкретне», а тому *конкретноправові*). Тобто наявна ситуація психологічного навіювання з боку отого імперського «так прийнято» – іншого аргументу немає в жодному словнику чи підручнику. І навпаки – кожен школяр знає, що написання з дефісом позначає семантику «і такий, і такий», тобто *публічно-правовий* – то «і *публічний*, і *правовий*». Звісно, таке значення може бути, але коли не йдеться про *публічне право*.

Варто зауважити, що дехто з науковців – укладачів документів – це підсвідомо відчуває, а тому маємо новітні варіанти «Адміністративний процесуальний кодекс», «Кодекс про адміністративні порушення», тобто варіантів написання разом, як це було б відповідно до правила (на зразок *державноправовий*), ніхто не розглядає, намагаючись вирішити цю колізію простіше – через написання поняття / терміна окремими частинами (*державний правовий*). У сенсі розуміння людьми це логічно.

Однак не забуваємо, що це була проста модель складного слова, а в науці, зокрема соціології, педагогіці, психології, таких слів дуже багато й вони семантично складніші. Це зокрема *суспільно корисний*, *соціально схвальний*, *морально зрілий*, *професійно значущий*, *особистісно зорієнтований* тощо, де наявний підрядний зв'язок, але дещо складніший за семантикою. Тут колізія виявляється в тому, що написання з дефісом – то буде помилка, а разом – геть незвична форма. Через те й намагаємося писати ті частини окремо. І все ж таки правильна форма є найбільш логічна. Так, *професійнопідготовлений*

візуально чітко передає семантику «підготовлений до професії»; інший же варіант – *професійно підготовлений* – ілюструватиме значення «підготовлений професійно».

Сприйняття довгих складних слів, можливо, ускладнене збігом двох однакових голосних усередині (*особистісноорієнтований*, *індивідуальноособистісний*), проте є вже давно кодифіковані одиниці *загальноосвітні*, *високоосвічені*, що не викликають таких ускладнень. Зрештою повторимося: потрібно чітко дотримуватися логічного правила про_підрядне словосполучення, яке породжує складне слово, де ці частини пишуться нерозривно. Що ж до звикання, то воно сьогодні відбувається дуже швидко – пропорційно до частотної повторюваності цього слова.

На синтаксичному рівні об'єктом нашого розгляду є й розділові знаки – можливо, формально потрібні, але часом не логічні, а тому в перспективі вони не будуть такими частотними. Річ у тім, що в усному мовленні паузи, які безпосередньо пов'язані з розділовими знаками, з ним не ототожнюються, а тому на письмі сприймаються через зорові зв'язки з мисленням. Так, у сталій конструкції наукового мовлення «розглядаючи це питання, відзначимо, що…» звично виокремлюється дієприслівниковий зворот *розглядаючи це питання*, однак наявність частих ком дещо гальмує думку-сприйняття. Пропонуємо вирішити цю проблему таким чином: «у розгляді цього питання відзначимо, що…»).

У реченні «Використовуємо два підходи: звужений і розширений» учитель пропонує формальну підказку «а саме», адже і сам колись її засвоїв ще учнем. Але логічно тут відчуваємо просторову ознаку: *є два підходи – звужений і розширений*. Сприймаючи цей текст, читач ніби супроводжує поглядом таке спрямування, що візуально схоже на знак тире (у протилежному разі – від двокрапки – очікується «внутрішнє» розкриття теми). Отже, у просторовому вимірі зміст висловлювання розкривається через тире, а у внутрішньому, смисловому – через двокрапку.

Ще одним випадком безкомпромісного сприйняття правила є вставні слова, що підсвідомо завжди відокремлюються, але також часом така дія є зайвою. Наприклад, у фрагменті «така практика, *звичайно*, покращує діяльність» виявляється модальна логіка: мовець демонструє своє позитивне ставлення до висловленого твердження. Однак без виділення («така практика *звичайно* покращує діяльність») також наявна логіка: мовець зазначає, що покращення виявляється завжди. Тобто обидві ситуації об'єднує сема переконаності в покращенні діяльності, й тому вистачить одного варіанта, яким є саме другий, адже загалом аналізований вислів апріорі є авторським, через що якісь модальні елементи взагалі є зайвими.

На рівні фразеології також можуть функціювати нелогічні елементи (мова йде не про ідіоматичні сполуки – апріорі не логічні). У науковому стилі такі одиниці – переважно кальковані, і якщо є більш органічний на українському ґрунті відповідник, то варто використати саме його, адже він часто і більш логічний. Таким, наприклад, є словосполучення ***поставлене*** *питання*, де виділене слово часто замінюється на *висунуте*, що також не дуже органічне. Зрештою пропонуємо в цьому разі використовувати, скажімо, *зазначене* (*нами*) чи *запропоноване*, хоча це не настільки критично. Інший випадок – ***носить*** *характер* (певна проблема, наприклад) – є вже критичним, що потрібно змінити за допомогою універсальної одиниці – допоміжного дієслова *мати* (тобто «*проблема* ***має*** *характер*»). До речі, ці всі *лежить*, *стоїть* (наприклад, *в основі проблеми*) такі ж нелогічні, як відомий нам із дитинства алогізм *дощ* ***іде***, де логічнішим буде *дощ* ***падає*** (як в усіх «розвинених» мовах, крім російської).

Наразі потрібно повернутися назад – до розгляду лексичного рівня, який вартує більш розгорнутого аналізу, адже безпосередньо пов'язаний із калькуванням російських одиниць, що, як ми вже зрозуміли, є найбільш небезпечним явищем для зміцнення й розвитку структури української мови, адже вносить у неї чимало алогізмів. Тому коротко проаналізуємо деякі з них. Такою є, наприклад, лексема *замісник*, що асоціюється з дією «замісити» (*замішування*, *замішувати*, *заміс*). Тобто ця особа щось

замішує (глину, тісто), а не «заміщує когось», як подають численні словники. Зрозуміло, що мовна логіка відшукує тут сему «замість когось» (через спрощення в групі *-стн-* виникає така словоформа, проте сполука *–ст-* чергується вже з *–шч-* (графічно *щ*), через що має бути *заміщувач*, а не *замісник*). Пропонуємо й тут використовувати одиницю *заступник* на позначення й особи, й хімічного елементу, які тимчасово заступають такі об'єкти (для постійного заступання вже давно існує термін *заступник*).

Зауважимо, що ми тут говоримо про сприйняття (розуміння, асоціації) саме носіїв української мови як функційно першої, у яких вона міститься в генетичному коді. У таких мовців кальковані одиниці *замісник*, *спір*, *довіреність* узагалі не так асоціюються, як планували укладачі численних перекладних словників. Так, у довіднику 2011 року, який навіть містить словничок «Мовностилістичні поради щодо українського слововживання» [7], *замісник* маркується як «рідковживане слово», проте існує *довіреність* і *задача* у значенні «завдання», *рисунок* на позначення малюнка в наукових працях, *знаходиться* (давно потрібно змінювати на *перебуває*, *розміщується*, *розташовується*), *дохід* (варто змінити на логічний *прибуток*, адже є й однозвучний сленгізм у значенні «дійшло до розуміння»), *напрям* (краще остаточно змінити на *напрямок* за аналогією до *відтинок*, *кутник* тощо), *надія* (існує більш стильова однозначна одиниця *сподівання*), *чоловік* (на позначення людини, що не правильно в будь-якому сенсі, зважаючи ще й на сучасну тенденцію введення фемінітивів у мові, а також на багатофункційний відповідник *особа*), *співробітник* (на позначення працівника, а не колеги, що є маркером совєтських реалій, де така особа «співробітничала» з всілякими «органами»).

Якщо окремо розглядати стильовий рівень мови, то чимало вже проаналізованих нами одиниць як алогічні використовуються саме в науковому стилі. Можна додати до них термін *відмітка* у значенні «позначка», що є алогічним на ґрунті української мови, адже *відмітити* – це тоді *відзначити* (*позначити*), а тому правильною буде *позначка*; *у відношенні* (когось) – *стосовно* (*щодо*); *постановлення* (рішення) – *винесення* (рос. *постановление*); *додержання* (правил) – *дотримання* (адже від дієслова *тримати* – на противагу кальці *держати*); *ставлення до релігії* – *віросповідання* (адже це не особисте сприйняття релігії, а належність до певної конфесії); *оборот* – *обіг* (перше – пряма калька), *відмінити* – *скасувати* та ін.

Висновки. Отже, розглянувши деякі нелогічні мовні форми в межах наукового стилю української мови, можна зробити головний висновок про переважне їх походження з російської як мови колишньої метрополії, а тому ці форми – носії маркера загальної імперської культури та ідеології. На прикладі окремих слів (*необхідно*, *повинні*, *співробітник* тощо) виявлено таку ідеологічну екстралінгвістичну складову, що становить ще більшу загрозу в умовах загарбницької війни, яку й розв'язала та колишня метрополія проти України. Доведено, що для всіх російськомовних кальок в українській мові існують питомі відповідники, частина з яких мають давнє походження (*мито*, *кордон*, *межа* тощо), пізніше (*податок*, *перебуває*, *зокрема* тощо) та більшість із яких є логічнішими й, звичайно, органічнішими на ґрунті української мови. З'ясовано, що укладачі словників і довідників не завжди керуються головним принципом у сучасному розвитку нашої національної мови – на першому місці питомий українськомовний відповідник, а вже далі – калькований (і то з позначкою «застаріле»). Цей принцип сьогодні надто важливий і визначальний, адже від його дотримання залежить розвиток не лише державної мови, але й загалом української державності, що має якнайшвидше позбутися російсько-совєтських рудиментів і маркерів.

Як перспективу досліджень такого напрямку можна зазначити вивчення нових надходжень в українську мову у XXI столітті, зокрема термінів зі сфери інформаційних технологій, у площині їх логічності.

Список використаних джерел:

1. Венцковський А. Калькуємо, забувши слово рідне... *Всеукраїнський загальнополітичний освітянський тижневик «Персонал Плюс»*. № 32 (284). 19–25 серпня 2008 року. URL : http://www.personal-plus.net/284/3610.html
2. Демченко В. М. Українська мова: зорові та слухові особливості сприйняття структурних елементів: монографія. Херсон, 2013. 104 с.
3. Караванський С. Російсько-український словник складної лексики. Львів: БаК, 2006. 562 с.
4. Масенко Л. Мова радянського тоталітаризму. Київ: ТОВ «Вид-во «Кліо», 2017. 240 с.
5. Огієнко І. Словник місцевих слів у літературній мові не вживаних. Жовква: Друкарня О. О. Василіян, 1934. 154 с.
6. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13 грудня 2022 року № 2834-IX. URL: https://ips.ligazakon.net/document/t222834
7. Українська мова: сучасний довідник / Дубічинський В. В. Харків: КК «Клуб сімейного дозвілля», 2011. С. 325.
8. Штепа П. Московство, його походження, зміст, форми й історична тяглість. Ч. 1. Торонто: Вид. С. Стасишина, 1968. 345 с.

References:

1. Ventskovskyi, A. (2008). Kalkuiemo, zabuvshy slovo ridne.... [Let's calculate, having forgotten the word native...]. *Vseukrainskyi zahalnopolitychnyi osvitianskyi tyzhnevyk «Personal Plius»*, 32 (284). Retrieved from http://www.personal-plus.net/284/3610.html [in Ukrainian].
2. Demchenko, V. M. (2013). *Ukrainska mova: zorovi ta slukhovi osoblyvosti spryiniattia strukturnykh elementiv* [Ukrainian language: visual and auditory features of perception of structural elements]. Kherson [in Ukrainian].
3. Karavanskyi, S. (2006). *Rosiisko-ukrainskyi slovnyk skladnoi leksyky* [Russian-Ukrainian dictionary of complex vocabulary]. Lviv [in Ukrainian].
4. Masenko, L. (2017). *Mova radianskoho totalitaryzmu* [The language of Soviet totalitarianism]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Ohiienko, I. (1934). *Slovnyk mistsevykh sliv u literaturnii movi ne vzhyvanykh* [Dictionary of local words not in use in the literary language]. Zhovkva [in Ukrainian].
6. On the basic principles of state policy in the sphere of establishing Ukrainian national and civil identity, Law of Ukraine dated December 13, 2022 No. 2834-IX. Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/t222834 [in Ukrainian].
7. Dubichynskyi, V. V. (2011). *Ukrainska mova: suchasnyi dovidnyk* [Ukrainian language: a modern guide]. Kharkiv [in Ukrainian].
8. Shtepa, P. (1968). *Moskovstvo, yoho pokhodzhennia, zmist, formy y istorychna tiahlist* [Muscovites, its origin, content, forms and historical continuity]. (Part 1). Toronto [in Ukrainian].

Demchenko V. M.,
orcid.org/0000-0003-1841-7798

LANGUAGE TEACHER TRAINING FOR LOGICAL INNOVATIONS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE

In the article, language teachers are invited to familiarize themselves with the latest trends in the Ukrainian language, which are based on signs of organicity and logic, in contrast to the copied Russian-language units, which were actively introduced into the Ukrainian language under the conditions of the empire, in particular, into its scientific style. At all levels of the national language, the use of certain illogical forms can be traced, which not only reveal the inorganic nature of the language, but also pose a threat to its structural development.

It has been proven that for all Russian-language calicos there are specific counterparts in the Ukrainian language, some of which are of ancient origin (toll, border etc.), later (tax, stays, in particular, etc.), and most of which are more logical and, of course, more organic on the basis of the Ukrainian language. It has been found that the compilers of dictionaries and reference books are not always guided by the main principle in the modern development of our national language - in the first place is the specific Ukrainian-language counterpart, and then the tracing (and even then with the "outdated" mark). This principle is extremely important and decisive today, because the development

of not only the state language, but also of Ukrainian statehood in general depends on its observance, which must get rid of Russian-Soviet vestiges and markers as soon as possible.

It has been concluded that illogical forms in the Ukrainian language mainly come from Russian as the language of the former metropolis, and therefore these forms are marked with a marker of imperial culture and ideology, which is traced on the example of individual words (necessary, must, employee, etc.). With that, an ideological extra-linguistic component has been discovered, which poses a threat to both the Ukrainian language and other spheres of social life – administrative, legal, economic, etc. Such a threat is even more complicated in the conditions of war, where the role of the invader is that former metropolis.

Key words: logical dimension in language, scientific style, language levels, language innovation, tracing.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.476*

Літікова О. І.*,*
orcid.org/0009-0005-6617-2491

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КЕЙС-СТАДІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ МЕХАНІКІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано, як можна використовувати метод кейс-стаді для формування критичного мислення майбутніх суднових механіків у процесі іншомовної підготовки. Незважаючи на технологічний прогрес, певні аспекти роботи в морі (аналіз нестандартних ситуацій, запобігання їм і реагування на них) усе ще вимагають людської інтуїції та розвиненого критичного мислення.

Наголошено, що використання методу кейс-стаді у процесі іншомовної підготовки допомагає майбутнім судновим механікам розвинути критичне мислення, дослідити факти, що призводять до помилкових рішень, оволодіти відповідними до галузевих стандартів моделями ухвалення правильних рішень. Це сприятиме підвищенню безпеки та надійності за рахунок зниження ризику аварій, інцидентів чи збоїв механізмів на судні.

Перелічено причини, з яких нестандартні, нешаблонні навички критичного типу мислення суднових механіків світового флоту мають розвиватися саме англійською мовою. Окреслено важливі етапи роботи з кейсами – ознайомлення; заохочення; аналізування; припущення; висунення гіпотези; оцінювання та критика; ухвалення рішення; обговорення; закріплення досвіду з іншими кейсами.

Обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування критичного мислення майбутніх суднових механіків у процесі іншомовної підготовки з використанням методу кейс-стаді: добір і розроблення кейсів; активне навчальне середовище; чіткі навчальні цілі; ознайомлення з моделями критичного мислення; групові обговорення; структурований критичний аналіз кейсів; прозорі рубрики оцінювання; зворотній зв'язок; використання скаффолдингу.

Зроблено висновки, що запропоновані етапи роботи з кейсами і створення психолого-педагогічних умов організації кейс-стаді у процесі іншомовної підготовки покращують показники формування навичок критичного мислення майбутніх суднових механіків.

Ключові слова: критичне мислення, іншомовна підготовка, суднові механіки, англійська мова, психолого-педагогічні умови.

* © ***Літікова О. І.***

Постановка проблеми. Сучасний професійний дискурс, в якому працюють суднові механіки міжнародного флоту, характеризується такими явищами, як постійний розвиток технологічних процесів, ущільнення строкатості інформаційного потоку на тлі соціально-політичних подій. Це своєю чергою вимагає від майбутніх фахівців машинного відділення не лише оволодіння певною низкою знань і умінь професійного характеру, а й готовності до критичного осмислення причино-наслідкових зв'язків із метою уникнення непередбачуваних патових і катастрофічних ситуацій на судні.

У дослідженні Лондонського клубу P&I 2018 року наведено аналіз причин відмови головного двигуна на суднах за останні п'ять років: недостатнє техобслуговування (29 %), людські помилки (24 %), вихід обладнання з ладу (24 %), пожежа (17%), інше (6 %) [5, с. 4].

Зазначається, що в цьому переліку наймасштабніша роль належить сектору людських помилок, адже вони є джерелом живлення для всіх інших зазначених причин. Значною мірою ці помилки стають можливими в результаті недостатнього критичного осмислення судновими механіками явищ професійного характеру.

Так, за офіційною інформацією Marirtime Industry Guide за 2 жовтня 2023 року, судноплавні компанії високо цінують морських інженерів із сильними навичками судження та ухвалення рішень, критичного мислення, чутливості до проблем, сприйняття глибини проблем і готовності до їх запобігання і, коли потрібно, розв'язання [4, с. 17], оскільки вони відіграють вирішальну роль у забезпеченні безпеки, ефективності, зниженні витрат, екологічній відповідальності та впровадженні інновацій. Ці навички сприяють загальному успіху та конкурентоспроможності компанії в морській галузі.

Отже, критичне мислення вважається такою ключовою компетентністю, яка високо цінується діловим світом загалом і роботодавцями окремих морських професійних організацій зокрема. Але навички критичного мислення не розвиваються самі по собі в суднових механіків – їх потрібно розвивати в навчальному середовищі, яке відповідає певним психолого-педагогічним умовам.

Як свідчить практика іншомовної підготовки майбутніх суднових механіків, розвиток критичного мислення за допомогою методу кейс-стаді є цінним підходом до вдосконалення навичок вирішення проблем, ухвалення рішень й аналітичного міркування. Метод кейс-стаді передбачає глибокий аналіз реальних або гіпотетичних ситуацій, застосування навичок критичного мислення для розуміння, оцінювання та вироблення рішень складних проблем.

Аналіз досліджень. Багато наукових праць присвячено професійній підготовці як моряків міжнародного флоту, так і суднових механіків зокрема. Загальнопедагогічні питання професійної підготовки майбутніх судномеханіків висвітлено у працях таких вітчизняних науковців, як Л. Герганов, О. Дендеренко, О. Дімоглова, А. Ляшкевич, Ю. Риженко та ін. Проблемам удосконалення іншомовної підготовки майбутніх суднових механіків присвячено роботи О. Дягилевої, У. Ляшенко, Н. Огородник, О. Тирон, О. Токаревої та ін. Розвиткові критичного мислення у фахівців різних галузей приділяли увагу як зарубіжні (А. Бергсон, Дж. Дьюї, А. Кроуфорд, К. Поппер, Д. Халперн, Я. Хінтікка), так і вітчизняні дослідники (Г. Балута, М. Козаченко, С. Мединська, С. Терно, О. Тягло). Наголошували на важливості розвитку критичного мислення майбутніх фахівців морської галузі М. Діденко та О. Сибірко. Дослідженню теми розвитку критичного мислення майбутніх суднових механіків у процесі іншомовної підготовки також приділяли увагу О. Тимофєєва (використання критичного мислення у процесі іншомовної підготовки), О. Кононова, О. Юрженко (розвиток критичного мислення з використанням цифрових технологій). Питанням підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій присвятила свою кандидатську дисертацію В. Смєлікова, проте на сьогодні ще немає окремих досліджень стосовно використання методу кейс-стаді для формування критичного мислення майбутніх суднових механіків у процесі іншомовної підготовки.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні умови використання методу кейс-стаді для формування критичного мислення майбутніх суднових механіків у процесі іншомовної підготовки. Завданнями, які відповідають поставленій меті, ми вважаємо уточнення поняття критичного мислення; дослідження причин, з яких суднові механіки мають розвивати свої навички критичного мислення саме англійською мовою; окреслення етапів роботи з кейсами, які спрямовують процес формування навичок критичного мислення; обґрунтування психолого-педагогічних умов, за яких використання кейс-стаді з метою формування критичного мислення матиме успіх; визначення критеріїв оцінювання сформованих навичок критичного мислення.

Виклад основного матеріалу. У спеціальній літературі досі продовжуються суперечки щодо визначення критичного мислення: це когнітивна здатність (Барон і Стернберг, 1987; МакПек, 1981) чи набір навичок і установок (Енніс, 1998; Перкінс та Ріктхарт, 2004).

Також мислення розглядається у психолого-педагогічній науці як базова категорія, що характеризує розумові здібності, а критичне мислення – як уміння використовувати навички глибокого аналізу інформації та її застосування у вирішенні проблем з метою ухвалення найкращого рішення.

Навички критичного мислення є такими когнітивними утвореннями, що забезпечують студентів відчутними академічними, особистими та професійними перевагами для вирішення низки проблем.

За визначенням Британської ради, критичне мислення – це саморегульоване мислення, за допомогою якого продукуються нові ідеї та інновації, вирішуються певні проблеми [1].

Даніель Вільгельм наголошує на тих характеристиках критичного мислення, через які викладачу буває важко цього навчити, не володіючи належною для того підготовкою, це зокрема аргументація, винесення суджень, ухвалення рішень, розв'язання проблем [8, с. 15].

Важливими ознаками критичного мислення вважаються усвідомленість і самовдосконалення. Усього можна виділити сім головних принципів критичного мислення: усвідомленість, самостійність, рефлексивність (самоаналіз), цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість.

Ми дотримуємося думки М. Козира, що такий тип мислення особливо потрібний для розв'язання неординарних практичних завдань [2, с. 50], адже коли перед судновими механіками постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних компетентностей, тоді вони залучають принципи, стратегії, процедури критичного мислення для висунення гіпотез, їх аналізу, обмірковування.

Хоча характерною особливістю цього типу мислення є те, що процес міркування не стандартний, не шаблонний, відсутній готовий взірець розв'язку, суднові механіки світового флоту мають розвивати свої навички критичного мислення саме англійською мовою не тільки для уникнення й вирішення аварійних ситуацій, а й з інших причин:

– англійська мова є ключовою для ефективного спілкування в багатонаціональних екіпажах, з адміністрацією порту та міжнародними партнерами;

– критичне мислення важливе для морської безпеки та чіткого подання інформації у кризових ситуаціях;

– відповідно до міжнародних правил англійська мова потрібна для розуміння морських нормативів;

– технічна література з останньою інформацію про технології та обладнання судна видається англійською мовою;

– кар'єрні можливості в міжнародних морських компаніях можливі лише в разі достатнього володіння англійською мовою;

– критичне мислення англійською розширює доступ до ресурсів для кращого розв'язання нагальних проблем;

– володіння англійською сприяє співробітництву в глобальній судноплавній галузі.

Підсумовуючи наголосимо, що розвиток навичок критичного мислення англійською мовою має важливе значення для морських інженерів світового флоту, оскільки це покращує безпеку, сприяє дотриманню міжнародних правил, розширює можливості кар'єрного зростання та забезпечує ефективне спілкування в глобальній галузі. Володіння англійською мовою є цінним активом, який доповнює навички критичного мислення та сприяє успіху й професійному зростанню морських інженерів.

Але критичне мислення навіть англійською мовою – це не просто набір когнітивних навичок і стратегій, це також бажання використовувати ці навички і стратегії. Якщо продовжити формулу Батлера та Халперна [3], то навряд чи можна вважати розумного суднового механіка фахівцем із хорошим критичним мислителем, здатним ухвалювати обґрунтовані рішення, якщо він не використовує обрані навички в потрібний момент.

Удосконалення критичного мислення майбутніх суднових механіків є важливою метою професійної підготовки, але їм інколи може бракувати здатності застосовувати це на практиці, оскільки не враховується той факт, що критичне мислення можна розвинути лише за допомогою значної практики та постійних зусиль [Халперн, 2014].

У цьому процесі роль викладача є вирішальною. Він має бути готовий розробляти стратегії та впроваджувати навчальні практики, які постійно й цілеспрямовано сприяють розвитку таких навичок і схильностей критичного мислення серед своїх студентів (аналіз, оцінка, аргументація, рефлексія, міркування, саморегуляція).

На переконання Сайза і Ріваса, набуття навичок критичного мислення потребує тривалого відпрацювання [6, с. 139], адже викладачі мають інтегрувати конкретні практики критичного мислення в оцінювання інформації з багатьох джерел, практикуючи активні стратегії навчання та інтенсивне залучення студентів упродовж усього процесу, шліфуючи навички міркування, здатність ухвалювати рішення або дивитися на речі з різних точок зору, бути відкритим у дискусіях.

Із метою формування у студентів критичного мислення у процесі роботи з кейсами дуже важливо дотримуватися певних етапів (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи роботи з кейсами

Етап	Вид роботи над кейсом	Зміст роботи	Рекомендації викладачу
1	2	3	4
1	Ознайомлення студентів із кейсом	Початок ознайомлення студентів із кейсом	Надати інформацію, контекст, дані для кращого зрозуміння кейсу
2	Заохочення запитань	Заохочення студентів ставити запитання щодо справи	Дізнатися, якої інформації їм не вистачає для зважених рішень
3	Аналіз кейсу	Розбиття кейсу на частини, визначення основних проблем	Проаналізувати отримані дані, їх релевантність
4	Визначення припущень	Допомога студентам з визначенням припущень	Поставити під сумнів ці припущення та розглянути їхній аналіз
5	Дослідження різних точок зору	Розгляд студентами різних точок зору, пов'язаних із кейсом	Перевірити розуміння складності проблеми та різні точки зору
6	Розробка гіпотези	Заохочення формулювати гіпотези і рішення проблеми	Гіпотези мають ґрунтуватися на доказах і логічних міркуваннях

Продовження табл. 1

1	2	3	4
7	Оцінка і критика	Критичне оцінювання студентами своїх гіпотез та їх доказів	Проаналізувати сильні та слабкі сторони кожної гіпотези
8	Ухвалення рішення	Усвідомлення корисності ґрунтовних рішень	Приймати до уваги потенційні наслідки остаточних рішень
9	Обговорення	Залучення студентів до групових дискусій або дебатів	Заохочувати студентів до захисту своїх висновків
10	Закріплення досвіду на інших кейсах	Продовження ознайомлення з більш складними кейсами	Аналіз інших кейсів покращуватиме навички критичного мислення

Проведена нами робота впродовж останніх двох років із дотриманням описаних вище етапів підтвердила, що використання методу кейс-стаді в іншомовній підготовці майбутніх суднових механіків може бути ефективним інструментом розвитку навичок критичного мислення. Подібним чином структурована робота забезпечує практичний контекст для студентів, в якому вони можуть застосувати навички критичного мислення, здобуті ними під час навчання, до реальних ситуацій. Це заохочує до глибокого мислення, вирішення проблем і розвиває здатність розглядати декілька точок зору в різних академічних і професійних контекстах.

На нашу думку, розвиток критичного мислення за допомогою методу кейс-стаді вимагає дотримання певних психолого-педагогічних умов. Ці умови мають на меті створити ефективне навчальне середовище, яке сприятиме розвитку навичок критичного мислення. Із метою систематизації й упорядкування роботи викладача англійської мови, спрямованої на формування критичного мислення в майбутніх суднових механіків у процесі використання кейс-методу в іншомовній підготовці, ми вважатимемо психолого-педагогічні умови сукупністю специфічних зовнішніх і внутрішніх обставин.

Отже, до таких психолого-педагогічних умов застосування методу кейс-стаді, здатних забезпечити не лише розвиток критичного мислення студентів у процесі їх роботи над кейсами професійного спрямування, а й формувати в них бажання активно використовувати критичне мислення в майбутній професійній діяльності, ми відносимо:

Ретельне розроблення й добір кейсів, які б стимулювали критичне мислення, представляючи складні реальні проблеми чи сценарії, які вимагають аналізу та ухвалення рішень.

Створення активного навчального середовища, в якому студенти активно залучаються до аналізу та обговорення кейсу, визначення його пов'язаності з реальними ситуаціями.

Постановлення чітких навчальних цілей для кожного кейсу з визначенням конкретних навичок критичного мислення, яких студенти мають досягти через аналізування кейсу.

Ознайомлення студентів з основами критичного мислення, різними рамками або моделями, такими як метод Сократа, SWOT-аналіз або матриця ухвалення рішень.

Координовані викладачем групові обговорення із заохоченням студентів до аналізу та обговорення кейсів, обміну різними точками зору й розвитку навичок критичного мислення через взаємодію та дебати.

Кероване опитування з наданням студентам указівок та плану структурованого критичного аналізу, якому вони мають слідувати.

Використання прозорих рубрик оцінювання, які окреслять оцінювання ступеня покращення навичок критичного мислення студентів.

Налагодження зворотнього зв'язку та обговорення з наданням конструктивного відгуку щодо аналізу успішності формування у студентів критичного мислення з метою врахування їх навчальних потреб.

Використання скаффолдингу з метою нарощування складності аналізованих кейсів у міру розвитку навичок критичного мислення студентів [9, с. 93].

Створюючи сприятливе педагогічне середовище з такими умовами, викладачі можуть ефективно розвивати навички критичного мислення за допомогою методу кейс-стаді, готуючи студентів до вирішення складних проблем й ухвалення рішень у різних академічних і професійних контекстах.

Щоб перевірити успішність застосування методу кейс-стаді для розвитку критичного мислення в майбутніх суднових механіків у процесі іншомовної підготовки з дотриманням описаних психолого-педагогічних умов, ми використали такі критерії оцінювання:

1) динаміка розвитку навичок критичного мислення (тест Уотсона-Глейзера [7] для покращення навичок попередження проблем, аналізу й вирішення проблем технічного характеру на судні);

2) застосування міжгалузевих знань – інтегроване вирішення проблем стосовно практичних ситуацій у морській галузі;

3) навички співпраці – набуття досвіду роботи в командах для обговорення, критичного аналізу й вирішення морських проблем;

4) якість спілкування – набуття майстерності у формулюванні своїх думок, результатів аналізу й рекомендацій щодо конкретних кейс-стаді.

Аналіз показників успішності формування критичного мислення за визначеними критеріями виявив динаміку покращення отриманих результатів у студентів наприкінці участі в експериментальному кейс-стаді порівняно з показниками, виявленими в цих студентів перед початком процесу іншомовної підготовки.

Висновки. Здійснене дослідження дозволяє зробити висновки, що дотримання окреслених етапів роботи з кейсам і створення певних психолого-педагогічних умов використання методу кейс-стаді у процесі іншомовної підготовки сприятиме формуванню в майбутніх суднових механіків бажання й готовності використовувати навички критичного мислення під час вирішення англійською мовою завдань професійного характеру.

Окреслені нами критерії оцінювання сформованих навичок критичного мислення (динаміка розвитку навичок критичного мислення; застосування міжгалузевих знань; навички співпраці; якість спілкування) дозволяють відстежувати прогрес результатів студентів наприкінці участі в кейс-стаді порівняно з показниками, які вони мають перед початком процесу іншомовної підготовки.

На наше переконання, метод кейс-стаді обов'язково слід використовувати в іншомовній підготовці майбутніх суднових механіків із метою формування критичного мислення, яке надалі допоможе фахівцям самостійно продовжувати свій професійний розвиток, поглиблюючи знання й навички, підвищуючи впевненість і компетентність, просуваючи кар'єру та репутацію. Дослідження напрямків проведення цієї роботи складають перспективу подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Ключові уміння 21 століття. Типова освітня програма. Британська Рада в Україні. 2019. Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах. Лист Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» від 03.06.2020 №22.1/12-Г-334. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/programa_klyuchovi_uminnya_21-go_stolittya.pdf
2. Козир М. В. Розвиток критичного мислення у форматі інформаційної педагогіки. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: збірник наукових праць. 2017. № 28. С. 49-53.

3. Butler H. A., Halpern D. F. Critical thinking impacts our everyday lives. *Critical Thinking in Psychology* / Ed. R. J. Sternberg, D. F. Halpern. Cambridge University Press, 2020. The 2nd edition. Pp. 152-172.
4. Know your skills? Service leavers have the skills that the Industry is looking for. *Maritime Industry Sector Guide*. Career Transition Partnership. 2023. P. 17. URL: https://www.ctp.org.uk/assets/x/53125
5. Possible causes of propulsion loss. *Reducing the risk of propulsion loss: Operational guidance for preventing blackouts and main engine failures.* Vent Portant BC 050 DCM R01. September 2018. Photo Credits: TMC Marine. Bureau Veritas. Pixel Thermographics Ltd. P. 4. URL: https://www.londonpandi.com/media/2141/a-bilbroughcom-profiles-ms_profiles-somesh-desktop-bv_propulsionloss_11x16_0912-web.pdf
6. Saiz C., Rivas S. Desarollo del Pensamiento Crítico. *Criatividade e Pensamento Crítico: Conceito, Avaliação e Desenvolvimento* / Ed. L. S. Almeida. Braga: Centro de Estudos e Recursos em Psicologia, 2017. Pp. 133-179.
7. Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. Pearson TalentLens. Practice Tests. URL: https://www.talentlens.com/about/practice-tests.html
8. Willingham D. T. Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator,* 2007. Summer Issue. Pp. 8–19.
9. Wood D. J., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology,* 1976. Vol. 17. No. 2. Pp. 89-100.

References:

1. Key skills of the 21st century. A typical educational program. The British Council in Ukraine. 2019. Approved for the secondary schools. Letter of the State Scientific Institution "Institute of Modernization of the Content of Education" dated June 3, 2020, No. 22.1/12-H-334. Retrieved from https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/programa_klyuchovi_uminnya_21-go_stolittya.pdf [in Ukrainian].
2. Kozyr, M. V. (2017). Rozvytok krytychnoho myslennia u formati informatsiinoi pedahohiky [Development of critical thinking in the format of Information Pedagogy]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika,* 28, 49-53 [in Ukrainian].
3. Butler, H. A., & Halpern, D. F. (2020). Critical thinking impacts our everyday lives. *Critical Thinking in Psychology,* 152-172 [in English].
4. Career Transition Partnership. (2023). Know your skills? Service leavers have the skills that the Industry is looking for. *In Maritime Industry Sector Guide.* Retrieved from https://www.ctp.org.uk/assets/x/53125 [in English].
5. Bureau Veritas. (September 2018). Possible causes of propulsion loss. In reducing the risk of propulsion loss: Operational guidance for preventing blackouts and main engine failures. Retrieved from https://www.londonpandi.com/media/2141/a-bilbroughcom-profiles-ms_profiles-somesh-desktop-bv_propulsionloss_11x16_0912-web.pdf [in English].
6. Saiz, C., & Rivas, S. (2017). Desarollo del Pensamiento Crítico. *Criatividade e Pensamento Crítico: Conceito, Avaliação e Desenvolvimento*, 133-179. Braga: Centro de Estudos e Recursos em Psicologia [in English].
7. Pearson TalentLens. Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. Practice Tests. Retrieved from https://www.talentlens.com/about/practice-tests.html [in English].
8. Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator,* Summer Issue, 8–19 [in English].
9. Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology,* 17(2), 89-100 [in English].

Litikova O. I.,
orcid.org/0009-0005-6617-2491

USING THE CASE-STUDY METHOD TO FOSTER CRITICAL THINKING IN FUTURE MARITIME ENGINEERS DURING FOREIGN LANGUAGE TRAINING

In the article, the use of the case-study method for fostering critical thinking in future maritime engineers during foreign language training is analyzed. Despite technological progress, certain aspects of work at sea, such as analyzing non-standard situations, preventing them, and reacting to them, still require human intuition and developed critical thinking.

It is emphasized that the use of the case-study method in the process of foreign language training helps future maritime engineers develop critical thinking, explore facts leading to erroneous decisions, and master decision-making models in line with industry standards. This contributes to increased safety and reliability by reducing the risk of accidents, incidents, or mechanical failures on ships.

The reasons for which non-standard, non-routine critical thinking skills of maritime engineers in the global fleet should be developed specifically in English are listed. The important stages of working with cases are outlined, including familiarization, encouragement, analysis, assumptions, hypothesis formulation, evaluation and critique, decision-making, discussion, and knowledge reinforcement with other cases.

Psychological and pedagogical conditions for fostering critical thinking in future maritime engineers during foreign language training using the case-study method are substantiated, including case selection and development, an active learning environment, clear educational objectives, familiarity with critical thinking models, group discussions, structured critical analysis of cases, transparent evaluation rubrics, feedback, and the use of scaffolding.

The conclusion is drawn that the proposed stages of working with cases and the creation of psychological and pedagogical conditions for organizing case studies during foreign language training improve the development of critical thinking skills in future maritime engineers.

Key words: critical thinking, foreign language training, maritime engineers, English language, psychological and pedagogical conditions.

Дата надходження статті: 06.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 378.147.091.31:[005.336.2:378.22:61]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.493*

Маруш І. В.*,*
orcid.org/0000-0003-2476-0963

АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто поняття аналітичної компетентності фахівців медичної галузі в аспекті педагогічної проблеми, проаналізовано поняття «компетентність» як основу компетентнісного підходу для фахової підготовки майбутніх спеціалістів; розглянуто зміст поняття «аналітичний» в історичному аспекті. Автором представлено результати вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок тлумачення терміна «аналітична компетентність», складників аналітичної компетентності, що необхідні для здійснення фахової підготовки здобувачів освіти в різних галузях.

Стандарт підготовки фахівців галузі 222 Медицина включає інтегральну, загальні та фахові компетентності, що передбачає готовність до виявлення, формулювання й вирішення проблеми, зумовлює актуальність формування аналітичної компетентності в майбутніх фахівців медичної галузі.

На основі аналізу наукових досліджень уточнено, що аналітична компетентність – це сформоване вміння критичного ставлення до інформації, уміння її аналізувати, структурувати, осмислювати та застосовувати у практичній діяльності, користуватися сучасними інформаційними технологіями для пошуку актуальних даних для забезпечення ефективної комунікації майбутніх лікарів між собою та іншими учасниками лікувального процесу. Аналітична компетентність майбутнього лікаря сформована мотиваційним, рефлексивним, когнітивним, комунікативним, суб'єктним, аналітично-прогностичним

* © ***Маруш І. В.***

та об'єктивно-дослідницьким компонентами, які дозволяють підготувати фахівця, який здатен вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, здійснювати діагностичний пошук, обґрунтовувати і призначати необхідні діагностичні та лікувальні процедури. Такі складники допомагають сформувати основи клінічного мислення, раціонально діяти відповідно до галузевих стандартів лікування та профілактики найпоширеніших захворювань.

Ключові слова: компетентність, аналітичний, складники аналітичної компетентності, фахівці медичної галузі.

Постановка проблеми. Медична освіта на сьогодні є надзвичайно актуальною та затребуваною в Україні, зокрема лікувально-діагностичний та реабілітаційний її напрямки. Питанням реформування і вдосконалення програм за спеціальністю 222 Медицина значну увагу приділяють як у Міністерстві освіти і науки України, так і у закладах вищої освіти, де безпосередньо відбувається процес фахової підготовки майбутнього лікаря. Головною метою такої підготовки є виховання конкурентоспроможного фахівця, який не лише має високий рівень теоретичних знань, але й набув відповідних практичних вмінь і навичок. Соціальна значущість кваліфікованого фахівця є надзвичайно важливою, адже з'являються нові патології, які досліджуються в сучасному світі, змінюється патогенність і вірулентність збудників захворювань, відповідно стає новим патогенез хвороб, етапи якого потрібно вміти дослідити та розробити ефективні напрямки лікування. Уже під час навчання в закладі вищої освіти майбутній лікар має розвинути навички постійного самовдосконалення та рефлексії, уміння самостійного опрацювання науково обґрунтованої літератури, що розвиває його аналітичні здібності.

Аналіз досліджень. У написанні статті були проаналізовані роботи українських і зарубіжних учених, які раніше розглядали поняття компетентності, зокрема інформаційно-аналітичної, та її складників. Так, О. Березюк і В. Варенко визначають компетентність як характеристику, необхідну для здійснення професійних завдань, І. Зимня та Н. Мойсеюк характеризують компетентність як необхідну рису для взаємодію людей у суспільстві. Натомість С. Вітвіцька та І. Зязюн стверджують, що компетентність є здатністю особистості до вирішення завдань професійного характеру, що потрібно для продуктивного здійснення фахової діяльності. Дослідниці О. Пометун для Н. Бібік розглядають компетентність як результат сформованості практичних навичок і здобутих знань. І. Бабакова, О. Гайдамак, Т. Єлканова, О. Назначило, В. Омельченко у своїх працях аналізують роль аналітичної компетентності для управлінської діяльності. В. Ільганаєва та Л. Панченко досліджували роль інформаційно-комунікаційних технологій для формування аналітичних здібностей майбутніх педагогів. Л. Калініна у своїй монографії, присвяченій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ, розглядає структуру інформаційно-аналітичної компетентності – ціннісний, мотиваційний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, комунікативний, рефлексивний та суб'єктний складники [13]. Рефлексивний, оперативний та когнітивний – базові інформаційні складники аналітичної компетентності – за О. Назначило, здійснюють процес неперервної освіти [там само].

Ураховуючи, що поняття аналітичної компетентності та її складові в літературі вивчено для фахівців немедичного профілю, уважаємо за потрібне дослідити це поняття та його складники в аспекті професійної підготовки майбутніх медиків.

Мета статті – розглянути поняття «аналітична компетентність» і структуру аналітичної компетентності фахівця медичної галузі як педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу. Уміння виділяти у скаргах пацієнта основні симптоми, групувати їх у синдроми, а також установлювати попередній та клінічний діагноз є надзвичайно важливими як для лікаря, так і для його пацієнтів, і тому в сучасній

програмі підготовки майбутніх лікарів переважає компетентністний підхід, який поєднує дві основні категорії педагогічних понять – «компетентність» і «компетенцію». В основі такого підходу є створення необхідних педагогічних умов, кінцевою метою яких є досягнення практичних результатів навчання, які сприяють формуванню загальних або спеціальних компетентностей [14].

Компетентнісний підхід як освітній процес бере початок у США від 60-х років і розглядався як науковий метод. Його виникнення пов'язане з ім'ям американського лінгвіста Н. Хомського, який увів поняття «компетенція» у понятєвий апарат лінгвістики [8]. Ю. Швалб визначає поняття «компетенції» як «процес»: це і сприйняття та досягнення суб'єктом дослідження конкретної мети, і перевтілення мети в завдання власної професійної діяльності, а також процес становлення індивідуальності суб'єкта з досягнення власної діяльності. Таким чином відбувається розуміння соціальної структури компетентності.

Термін «компетентність» походить від англійського «competence», витоки застосування якого відображено в роботі Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence», де термін було вперше використано в психологічному дискурсі [16]. Поняття «competence» визначає якості фахівця як суб'єкта професійної діяльності (competencies); компетентностями звуться також конкретно визначені практичні навички й уміння людини, які можна спостерігати і виміряти; тобто компетентність є обов'язковою умовою для здійснення ефективної праці, тобто становить практичні результати діяльності тієї особи, у якої сформована компетентність має бути значно кращою, якіснішою, продуктивнішою, ніж робота людини без неї. У нормативних документах, зокрема Законі України «Про освіту», термін «компетентність» пояснюється як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [6]. Закон України «Про вищу освіту» пояснює цей термін дещо по-іншому: «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [5].

На думку В. Варенка, компетентність є характеристикою мети й означає, що цілі освіти невід'ємно пов'язані з ринком праці та актуальними потребами освіти на сьогодні [4]. За переконаннями О. Березюка, компетенція має включати і здібності здобувача освіти, і його готовність до виконання функціональних обов'язків, і поведінку, з якою він береться за роботу для здійснення професійного виду діяльності [1]. І. Зимня визначає поняття компетентності як особистісну якість, що базується на знаннях і є соціально та особистісно зумовленою, виявляючись у діяльності та взаємодії людей. До складників компетентності вчена відносить мотиваційний компонент – готовність до здійснення діяльності; когнітивний компонент – володіння змістом компетентності; поведінковий компонент – застосування компетентності у різних життєвих ситуаціях; ціннісно-смисловий компонент – ставлення до змісту компетентності та об'єкта, до якого вона застосовується [10] Н. Мойсеюк уважає, що компетентність – це якість особистості, яка потрібна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Вона зауважує, що компетентність утворена не просто знаннями й уміннями, а конкретними навичками, які можуть знадобитися в житті [11].

У напрямку професійної підготовки І. Зязюн стверджує, що компетентність є здатністю вирішувати професійні завдання певного класу, що вимагає реальних знань, умінь і досвіду [7]. Для визначення рівня професіональної підготовки фахівців С. Вітвицька визначає поняття «компетентність» як специфічну здатність особистості до продуктивної діяльності в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціалізовані знання, уміння й навички, досвід їх використання в реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій [3].

Дослідниця Н. Бібік уважає, що компетентність є освітнім результатом, якого можна досягти не лише за допомогою освітніх компонентів, але й засобами соціальної взаємодії як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [2]. Послідовницею цієї думки є й О. Пометун, яка розкриває поняття компетентності через «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» або «результативно-діяльнісну характеристику освіти» [12]. О. Марущак на основі проведених досліджень трактує поняття компетентності як інтегровану якість особистості та здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей [10]. Як бачимо, кожен науковець дотримується свого визначення терміна «компетентність».

Ознака «аналітична» тлумачиться, як така, що використовується для аналізу – розкладання складного явища на більш прості. Найперші такі визначення знаходимо в «Аналітиках» Аристотеля про дедуктивні методи (силогізми). Слово «аналітика» походить від грецьких слів ἀναλυτός (*analutos* – «розв'язний») та ἀναλύω (*analuo* – «вирішити»). Є припущення, що філософ запозичив цей термін у свого вчителя Платона, який часто використовував слово «аналіз» у пошуку аргументованих фактів. Сьогодні аналітичні методи є основою для інтелектуальної та мисленнєвої діяльності, спрямовані на вирішення практичних завдань.

Поняття аналітичної компетентності на сьогодні для майбутнього медика є основним у процесі його становлення як особистості та під час набуття необхідних навичок і знань. Л. Петренко розглядає інформаційно-аналітичну компетентність як системотвірний компонент управлінської, виробничої, освітньої, науково-виробничої, науково-дослідницької та інноваційної діяльності і суспільної практики [13]. На думку В. Ягупова, «інформаційно-аналітична компетентність – це ставлення до інформації та критичне усвідомлення її цінності, інформаційно-аналітичні знання, навички, уміння, професійно важливі якості, особистий досвід у сфері пошуку, оцінювання, використання, збереження, аналізу, оформлення та передачі інформації за допомогою різних засобів, методів і форм інформаційно-аналітичної діяльності, що дозволяє оперативно орієнтуватися в інформаційному просторі та брати участь у його формуванні» [13, с. 36]. Аналітичні вміння є основоположними в успішній діяльності фахівця медичної галузі, адже саме вони починають формувати основи клінічного мислення в майбутнього фахівця. На думку І. Жулкевич та І. Маражі, процес клінічного мислення має п'ять основних етапів:

– збирання інформації щодо стану здоров'я пацієнта, його самопочуття;
– сортування симптомів у відповідні синдроми ураження органів та систем;
– уявлення про причину таких уражень і механізм подальшого розвитку патології;
– етап установлення попереднього діагнозу з визначенням лікувально-діагностичних маніпуляцій та подальшої тактики ведення пацієнта;
– саморефлексія та самоаналіз: перевірка правильного варіанту встановленого діагнозу через проведення диференційної діагностики та консультації колег вузьких спеціальностей [9].

Саме такі вміння забезпечують якісне вирішення професійних завдань, сприяють укріпленню економічного благополуччя країни та популяризують професію лікаря.

Висновки. Отже, аналітична компетентність – це сформоване вміння критичного ставлення до інформації, уміння її аналізувати, структурувати, осмислювати та застосовувати у практичній діяльності, користуватися сучасними інформаційними технологіями для пошуку актуальних даних для забезпечення ефективної комунікації майбутніх лікарів між собою та іншими учасниками лікувального процесу. Аналітична компетентність майбутнього лікаря утворена мотиваційним, рефлексивним, когнітивним, комунікативним, суб'єктним, аналітично-прогностичним та об'єктивно-дослідницьким компонентами, які дозволяють підготувати фахівця, що здатен вільно

орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, здійснювати діагностичний пошук, обґрунтовувати і призначати необхідні діагностичні та лікувальні процедури. Такі складники допомагають сформувати основи клінічного мислення, раціонально діяти відповідно до галузевих стандартів лікування та профілактики найпоширеніших захворювань.

Проаналізувавши поняття аналітичної компетентності для майбутніх лікарів, наступним етапом наукового пошуку є дослідження питання механізмів формування цієї компетентності, педагогічних умов, необхідних для цього, та експериментальна перевірка результатів дослідження.

Список використаних джерел:

1. Березюк О. С., Власенко О. М. Дидактичні основи реформування освіти у вищій школі. *Збірник наукових праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка*, 2020. 120 с. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=_nRoejYAAAAJ&citation_for_view=_nRoejYAAAAJ:HoB7MX3m0LUC
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. 2004. С. 45–50.
3. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2011. Випуск 57. С. 52–58.
4. Горовий В. М. Особливості розвитку соціальних інформаційних баз сучасного українського суспільства: монографія. Київ: НБУВ, 2005. 300 с.
5. Закон України «Про вищу освіту»: від 2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення 28.05. 2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
6. Закон України «Про освіту»: від 2019 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 02.07.2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/
7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2005. № 25. С. 13–18.
8. Мальцеха В. В. Формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю: теоретичний аспект. *Сучасні інформаційні технології та сучасні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Випуск 51. С. 104–107.
9. Маража І., Жулкевич І. Роль педагогіки у клінічній практиці лікаря. *Медична освіта.* 2021. Випуск 2. С. 94–99. URL: https://www.researchgate.net/publication/354168359_ROL_PEDAGOGIKI_V_KLINICNIJ_PRAKTICI_LIKARA
10. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*: [наук.-метод. журнал]. 2016. Вип. 11. С. 97–108. URL: http://eprints.zu.edu.ua/24399/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%89%D0%B0%D0%BA%20%D0%9E.%D0%9C.%20%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.%20%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%83%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4.%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf
11. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. Київ, 2007. 656 с.
12. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. 2004. С. 15–24.
13. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика: монографія / В. В. Ягупов та ін., Київ, ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.
14. Хоменко К. П. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 36, Том II (62). С. 321–330. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/141448249.pdf
15. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа*. 2010. Випуск 1. С. 31–36.

16. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review.* 1959. No. 66. Pp. 297–333.

References:

1. Bereziuk, O. S., & Vlasenko, O. M. (2020). Dydaktychni osnovy reformuvannia osvity u vushchii shkoli [Didactic foundations of reforming education in higher education]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal* [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competency approach: reflective analysis of application]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrayinski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoyi polityky,* 45–50 [in Ukrainian].
3. Vitvitska, S. S. (2011). Kompetentnisnyi ta profesiografichnyi pidkhody do pobudovy profesiogramy magistra osvity [Competency and professional approaches to the construction of the professional profile of the master of education]. *Visnyk Zhytomyrskogo derzhavnogo universitetu. Pedahoyichni nauky*, 57, 52–58 [in Ukrainian].
4. Horovyi, V. (2005). *Osoblyvosti rozvytku sotsialnykh informatsiinykh baz suchasnoho ukrayinskoho suspilstva* [Features of the development of social information bases of modern Ukrainian society]. Kyiv: NBUV [in Ukrainian].
5. On Higher Education, Law of Ukraine No. 1556-VII dated 2014. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
6. On Education, Law of Ukraine No. 2145-VIII dated 2019. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ [in Ukrainian].
7. Ziaziun, I. (2005). Filosofiia pedahohichnoyi yakosti v systemi neperervnoiyi osvity [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education]. *Visnyk Zhytomyrskogo derzhavnogo universitetu,* 25, 13-18 [in Ukrainian].
8. Maltsekha, V. (2018). Formuvannia informatychnoyi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia kompiuternoho profiliu: teoretychnyi aspekt [Formation of informatics competence of future teachers of professional training of a computer profile: theoretical aspect]. *Suchasni informatsiini tekhnolohiyi ta suchasni metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: medodolohiia, teoriia, dosvid, problemy,* 51, 104–107 [in Ukrainian].
9. Maradzha, I., & Zhulkevych, I. (2021). Rol pedahohiky u klinichnii praktytsi likaria [The role of pedagogy in the clinical practice of a doctor]. *Medychna osvita*, 2, 94–99. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/354168359_ROL_PEDAGOGIKI_V_KLINICNIJ_PRAKTICI_LIKARA [in Ukrainian].
10. Marushak, O. M. (2016). Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti [The concept of competence in pedagogical activity]. *Kreatyvna pedahohika,* 11, 97–108. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/24399/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%89%D0%B0%D0%BA%20%D0%9E.%D0%9C.%20%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.%20%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%83%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4.%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf [in Ukrainian].
11. Moiseiuk, N. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Pometyn, O. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoyi realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krayin [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrayinski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoyi polityky,* 15 – 24 [in Ukrainian].
13. Yahupov, V. V., Velychko, N. O., Hyrylovska, I. V., Huraliuk, A. H., Zakatnov, D. O., Maiboroda, L. A., & Parzhytskyi, V. V. (2014). *Rozvytok informatsiino-analitychnoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu: teoriia i praktyka* [Development of informational and analytical competence of pedagogical workers of professional vocational education and training: theory and practice]. Kyiv [in Ukrainian].
14. Khomenko, R. P. (2015). Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti maibutnikh likariv [Formation of professional competence of future doctors]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universitet imeni Hryhoriia Skovorody»*, 36, II (62). Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/141448249.pdf [in Ukrainian].
15. Shvalb, I. U. (2010). Psykholohichni aspekty kompetentnisnoho pidkhodu v osviti [Psychological aspects of the competence approach in education]. *Vysha shkola,* 1, 31-36 [in Ukrainian].

16. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333 [in English].

Marush I. V.,
orcid.org/0000-0003-2476-0963

ANALYTICAL COMPETENCE OF A MEDICAL SPECIALIST AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article studies the concept of analytical competence for medical specialists in the aspect of a pedagogical problem, analyses the concept of "competence" as the basis of a competence approach for future specialists' professional training; the meaning of the term "analytical" in the historical aspect is studied. The author presents the results of national and foreign scientific research on the interpretation of the term "analytical competence", the components of analytical competence, which are necessary for students' professional training in various fields.

The standard of specialists' training in the field 222 Medicine includes integral, general and professional competences, which implies readiness to identify, formulate and solve problems, determines the relevance of the formation of analytical competence in future medical specialists.

Based on the analysis of scientific research, it is clarified that analytical competence is a developed skill of critical attitude to information, the ability to analyse, structure, understand and apply it in practice, to use modern information technology to search for relevant data to ensure effective communication of future doctors between themselves and others participants in the treatment process. Analytical competence of a future doctor is formed by motivational, reflexive, cognitive, communicative, subjective, analytical-prognostic and objective-research components, which make it possible to prepare a specialist who is able to navigate freely in the modern information space, carry out a diagnostic search, substantiate and prescribe the necessary diagnostic and treatment procedures. Such components help to form the basis of clinical thinking, to act rationally in accordance with the industry standards of treatment and prevention of the most common diseases.

Key words: competence, analytical, components of analytical competence, medical specialists.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С.С.

УДК 378.016:004
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.479*

Шліхта Г. О.*,*
orcid.org/0000-0002-7184-1822

ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-ДЕОНТОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано концептуальні та теоретико-методологічні основи освітнього процесу в сучасній системі професійної підготовки ІТ-фахівців. Основною метою дослідження є виокремлення бази, що є засадничою для формування ціннісно-деонтологічних компетентностей майбутніх ІТ-професіоналів. Виокремлено такі концептуальні положення: концепція особистісно орієнтованого навчання, концепція освітнього розвивального середовища, концепція практико орієнтованого навчання. Викладено огляд кожної з позиції сучасної цінності в підготовці ІТ-фахівців у контексті формування ціннісно-деонтологічних компетентностей.

Стаття аналізує ключові аспекти концептуальних основ освіти, ураховуючи сучасні тенденції в галузі ІТ. Також надається огляд теоретико-методологічних підходів, що допомагають вирішувати завдання формування ціннісно-деонтологічних компетентностей

* © ***Шліхта Г. О.***

у майбутніх ІТ-фахівців. Указано на базові елементи практико орієнтованого навчання, за допомогою яких реалізується ця концепція в освітньому процесі підготовки майбутніх ІТ-фахівців: 1) проблемне навчання; 2) проєктне навчання. Саме означені елементи є такими, що лягають в основу реалізації нашої ідеї – формування ціннісно-деонтологічних компетентностей у майбутнього ІТ-фахівця.

Практико орієнтоване навчання вплітає в себе як вивчення теоретичних основ, так і практичні аспекти в навчанні, орієнтовані на фундаментальні та прикладні (професійно орієнтовані) дисципліни. З цим підходом студенти мають можливість не тільки застосовувати теоретичні знання в реальних ситуаціях, що сприяє глибшому розумінню матеріалу та розвитку практичних навичок, а й розвивати внутрішні базові цінності та набувати нових, потрібних у формуванні ціннісно-деонтолоічних компетентностей. Виділено переваги й методичний потенціал концепції практико орієнтованого навчання, які дозволяють зробити висновок про потребу вдосконалення освітніх програм і методик навчання з метою ефективного формування ціннісно-деонтологічних аспектів у майбутніх представників ІТ-сфери.

Ключові слова: концептуальні та теоретико-методологічні основи освітнього процесу, ціннісно-деонтологічні компетентності майбутнього ІТ-фахівця, практико орієнтоване навчання, підготовка майбутніх ІТ-фахівців, ефективне формування ціннісно-деонтологічних компетентностей.

Постановка проблеми. Процес професійної підготовки є невід'ємною складовою вищої освіти з притаманними йому особливостями, проблемами, новаціями й тенденціями розвитку. Будучи формою людської діяльності з передання-освоєння наукових знань, культури, інформації, досвіду [1, с. 6], сучасна освіта, і це є її принциповою особливістю, прагне сприяти духовному перетворенню людини і, водночас, прагматично забезпечити соціум та індивіда вигодами й комфортом [10, с. 96].

Аналіз досліджень. Прикметно, що експерти підтримуваного Європейською Комісією проєкту «Життєві навички для Європи» (The Life Skills for (LSE) Europe) прямо вказують на вигоди їхнього формування як для людини, так і для суспільства [23, с. 7]. Своєю чергою, наприклад, ідеологи проєктів «Оцінювання та навчання умінням XXI століття» (Assessment and Teaching of Twenty First Century Skills) і «Партнерство для навчання XXI століття» (Partnership for 21st Century Learning) однозначно розглядають шлях до професійної самореалізації у зв'язку із самовдосконаленням, самоствердженням і самоздійсненням людини в індивідуальному й соціальному просторі.

Означені підходи корелюють із системою загальних парадигм, актуальних для сучасної освіти, а саме: 1) гуманітарною (актуалізує практичне застосування в освітній практиці суб'єкт-суб'єктної взаємодії як ефективного способу ретрансляції гуманістичних цінностей); 2) класичною (освіта трактується як засіб формування наукової картини світу, а наукові знання – як основа культури); 3) людиноорієнтованою (людина визнається найвищою цінністю, а її інтереси – мірилом прийнятності й перспективності навчально-виховних практик); 4) прагматичною (освіта як підготовка до життя в усіх можливих сенсах); 5) інтегративною (поєднання в освітньому процесі формування загальних і професійних компетентностей, гуманістичних і прагматичних цінностей).

Ці парадигми важливі і з погляду розуміння пріоритетів сучасної освіти, і в сенсі уявлення про методологічну основу організації сучасного освітнього процесу, зокрема у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців *ІТ*-галузі, адже за класичним визначенням парадигма є моделлю постановки проблем та їхнього вирішення, задає форми осмислення і способи впорядкування предметності навколишнього світу і, додамо, детермінує процедури організації пізнання цього світу.

Метою статті є передусім аналіз концептуальних і теоретико-методологічних основ освітнього процесу сучасної професійної підготовки та виокремлення такої бази, яка буде засадничою для формування ціннісно-деонтологічних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній теорії й практиці означені парадигми є основою передусім таких освітніх концепцій, як-от: 1) концепція особистісно орієнтованого навчання, 2) концепція освітнього розвивального середовища, 3) концепція практико орієнтованого навчання. Зважаючи на принципове значення для сучасної освіти (зокрема професійної) цих концепцій, розглянемо їх докладніше.

Концепція особистісно орієнтованого навчання

Концепцію особистісно орієнтованого навчання обґрунтовано відносимо до провідних освітніх концепцій сучасності, що має на меті створення умов для самореалізації здобувача освіти, розкриття його сильних боків й усунення (мінімізації) слабких. Ця концепція за своїм змістом є людиноцентричною, оскільки освітній процес вибудовується довкола учня (вихованця, студента, здобувача освіти) і, водночас, соціально орієнтованою, оскільки враховує принцип соціоцентричності (центром буття особистості є суспільство). Концепція особистісно орієнтованого навчання має принципове значення для сучасної освіти й тому, що орієнтована на гуманізацію суспільства, тобто таке становище в ньому особистості, за якого пріоритетами є її економічні, політичні й соціальні права і свободи в поєднанні із задоволенням матеріальних і духовних потреб [15, с. 234].

Відзначимо показовий як для нашого дослідження момент – появу ідей, які лягли в основу концепції особистісно орієнтованого навчання та які пов'язують із позиціями американських дослідників – фундаторів сучасної аксіології Карла Роджерса (обґрунтував тезу, що внутрішня гармонія й життєвий успіх особистості можливі за умови актуалізації її особистісного потенціалу [20]) та Абрагама Маслоу (концептуалізував характеристики самоактуалізованої особистості, до яких відніс самореалізацію, самовдосконалення й креативну діяльність [7]). При цьому очевидно, що ідеї Роджерса й Маслоу є фундаментальною основою концепту «Навички XXI сторіччя» (21st Century Skills), який заучений нами у процесі дизайну аксіологічної та деонтологічної компетентностей сучасного ІТ-фахівця.

Конкретизуючи сутність концепції особистісно орієнтованого навчання, потрібно наголосити, що відповідно до настанов цієї концепції освітній процес має максимально забезпечувати умови для задоволення потреб особистості в освіті, самовдосконаленні й духовному зростанні, при цьому враховуючи інтереси та індивідуальні особливості всіх суб'єктів освітнього процесу (здобувачів освіти, викладачів, стейкхолдерів) [5]. Крім цього особистісно орієнтоване навчання забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку особистості кожного здобувача освіти, тобто «становлення його позитивної особистісної Я-концепції і з урахуванням особистісних характеристик та суб'єктного досвіду» [6, с. 3].

Особливістю концепції особистісно орієнтованого навчання можна також уважати трансформацію мети освітнього процесу порівняно з класичними підходами до організації навчального процесу. В умовах особистісно орієнтованого навчання зникає спрямованість на формування сукупності знань, умінь і навичок як головного результату навчання, натомість першочерговим завданням стає розвиток особистості людини. При цьому змістовною специфікою особистісно орієнтованого освітнього процесу є поєднання інтеріоризації заданих педагогічних впливів і цілеспрямованого творення комунікативної ситуації інтегрування заданого й суб'єктивного досвіду, що сукупно визначає траєкторію індивідуального розвитку та розкриття особистісного потенціалу. Таке поєднання на практиці потребує особливого методичного матеріалу (що враховує настанови концепції особистісно орієнтованого навчання) з відповідною формалізацією його в освітніх, робочих програмах і силабусах навчальних дисциплін.

У європейській педагогічній теорії та практиці, саме ґрунтуючись на концепцію особистісно орієнтованого навчання, розвиваються ідеї особистісного навчального середовища (ОНС) (Personal learning environments (PLEs), що дозволяє учням регулювати власне навчання (зокрема за допомогою спеціальних комп'ютерних технологій), таким чином значно покращуючи результати навчання [17], і має потенціал для задоволення потреб здобувачів освіти з багатьох джерел і легко утворюваних навчальних середовищ [19, с. 37]. Означене є додатковим стимулом розглянути важливу для сучасної освіти концепцію освітнього розвивального середовища.

Концепція освітнього розвивального середовища

Ще однією фундаментальною для педагогічної теорії та практики концепцією обґрунтовано вважаємо концепцію освітнього розвивального середовища. У підвалинах цієї концепції аналізуються ідеї таких педагогів, як Марія Монтессорі (про освітнє значення просторово-предметного середовища) [8]; Джон Дьюї (про формування інтелекту через пізнання навколишньої дійсності) [4]; Василь Сухомлинський (щодо освітнього середовища як ефективного інструмента особистісного розвитку) [13]; Роберт Мертон (про особистісне становлення внаслідок зустрічної активності суб'єкта та соціального середовища). Узагальнено ці та інші теоретичні позиції щодо освітнього середовища сприяли формуванню освітньої концепції, центральним поняттям і предметом осмислення якої є освітнє середовище та його різні аспекти – змістовний, структурний, функціональний та евристичний.

Відповідно до визначення, що містить «Глосарій термінології навчальних планів, програм. Міжнародне бюро освіти ЮНЕСКО (2013 р.)», освітнє середовище розуміється як безпосереднє фізичне оточення учня (клас, школа), ресурси, доступні для підтримки процесу навчання, а також соціальна взаємодія або типи соціальних відносин, що функціонують у цьому контексті та мають вплив на навчання [9, с. 380]. Експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development (*OECD*)) потрактовують освітнє середовище як особливу екосистему, яка включає діяльність і результати навчання. При цьому в основі кожного навчального середовища лежать такі елементи: учні (хто?), викладачі (з ким?), зміст (що?) і навчальні ресурси, включаючи простір (з чим?). З іншого боку, наголошується, що формувальний вплив на результати освіти мають сукупно рамки навчального плану, педагогічні підходи, відповідна підготовка та сертифікація вчителів і персоналу, організована участь батьків, матеріальні умови й забезпечення [18].

Такі підходи до феномену освітнього розвивального середовища корелюють із поглядами українських теоретиків і практиків, які розглядають таке середовище як складно організовану систему, що включає когнітивну, мотиваційну, операційно-діяльнісну й організаційно-логістичну складові [6]. При цьому до домінантних функцій освітнього середовища обґрунтовано віднесено: 1) освітньо-професійну (формування компетентностей, які дозволять людині успішно працювати за фахом), 2) освітньо-культурну (формування самодостатньої духовно-моральної особистості), 3) освітньо-соціалізаційну (набуття соціальних навичок і вмінь для виявлення активності в різних соціальних середовищах) [3]. Наголосимо, що концепція освітнього розвивального середовища передбачає активну участь здобувачів освіти у процесі формування такого середовища, зокрема через процедури вивчення думки учасників освітнього процесу щодо окремих питань викладання й навчання, що підтверджується результатами спеціальних досліджень американських освітян [25].

Показово, що експерти всесвітньої рекрутингової інтернет-компанії Indeed у контексті проблематики кар'єрного розвитку також звернулися до теми освітнього розвивального середовища і сформулювали такі характеристики ефективного освітнього середовища: 1) свобода висловлювань здобувачів освіти як засіб посилення їхньої цікавості й ентузіазму щодо навчання; 2) варіативність джерел ідей для занять і практичних завдань й проєктів (наприклад, від професійних і культурних наставників,

членів громади та організацій, експертів із контенту за межами освіти, самих здобувачів); 3) плюралізм моделей навчання (менторська модель, проєктна модель, електронне навчання, мобільне навчання тощо); 4) прозора й максимально об'єктивна система оцінювання як стимул до особистого розвитку; 5) промоція педагогом певних навичок власним прикладом (зокрема допитливість, наполегливість, гнучкість, управління часом, креативність) [18]. Таке бачення, так би мовити, глобального стейкхолдера очевидно варто врахувати при моделюванні освітнього процесу формування ціннісно-деонтологічних компетентностей майбутніх фахівців *ІТ*-галузі.

Відзначимо також, що концепція освітнього розвивального середовища має динамічний характер, досі наповнюється новими ідеями та змістом, передусім у практичній площині. Зокрема, минуле десятиліття позначилося трендом перегляду підходів до організації освітнього середовища у зв'язку зі стрімким розвитком сучасних комп'ютерних технологій. Наприклад, варто згадати ідею творення навчальних середовищ професійного розвитку (НСПР) (Professional Development Learning Environments (PDLEs)), вбудованих у навчальне онлайн-середовище, яке потребує співпраці користувачів для вирішення певних навчальних або практичних завдань чи проблем [24]. Крім цього в контексті моделювання освітнього процесу формування ціннісно-деонтологічних компетентностей майбутніх фахівців *ІТ*-галузі цікавими є напрацювання щодо концепту аксіорозвивального середовища, який у теорії й практиці розглядається як засіб формування аксіологічної компетентності через реалізацію передбачених змістом освітнього процесу спеціальних методів, форм і видів ціннісно орієнтованої освітньої діяльності. Зрештою вивчена нами дослідницька практика наочно доводить продуктивність залучення концепції освітнього розвивального середовища з метою формування певних загальних або професійних компетентностей, а також особистісних якостей майбутнього фахівця, зокрема це типово для робіт із теорії професійної освіти.

Концепція практико орієнтованого навчання

Фундаментальна ідея концепції практико орієнтованого навчання полягає у проєктуванні (ініціації) в освітньому процесі завдань, що мають практичне (професійне) навантаження й потребують наявності певного рівня теоретичної підготовки. Крім того практико орієнтоване навчання – це навчання діяльнісне – як правило, у полісуб'єктному комунікативному просторі, що активує і сприяє процесу соціалізації, який нині потрактовують й апробовують як успішну складову професійної освіти майбутніх спеціалістів [16]. Зрештою під час практико орієнтованого навчання відбувається своєрідний трансферт декларативного (теоретичного) знання у процедурне (практичне або прикладне) знання через набуття навичок і вмінь у певній сфері діяльності. Принагідно зауважимо, що ми вже наголошували на принциповій важливості такого знаннєвого трансферту для формування компетентностей на етапі дослідження сутності і структури феномену ціннісно-деонтологічних компетентностей сучасного ІТ-фахівця, а також у процесі дизайну відповідних компетентностей.

Концепція практико орієнтованого навчання реалізується за допомогою: 1) проблемного навчання (problem-based learning [9, с. 393]), що передбачає залучення здобувачів освіти у процеси дослідження певних проблем, які мають значення й актуальні для їхнього життя та навчання, а також стимулює дослідницьку активність, мислення та рефлексію, які призводять до позитивних змін у знаннях особи; 2) проєктного навчання (Project-based learning [9, с. 393–394]), що побудоване на опрацюванні й реалізації певного проєкту, теми або ідеї з реального життя чи професійного простору. Додамо, що практичне проблемне навчання й проєктне навчання сукупно сприяють формуванню фахових і загальних компетентностей у їх довершеному вигляді як поєднання взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього, що можна мобілізувати до активної дії [21].

У контексті нашого дослідження важливою є теза, що практико орієнтоване навчання інтегрує вивчення фундаментальних і прикладних (професійно орієнтованих) дисциплін. Відповідна інтеграція можлива за умови реалізації спеціальних принципів: «1) побудова цілісного освітнього середовища у трьох вимірах – навчальному, освітньо-рефлексивному й соціально-практичному; 2) реалізація академічної мобільності та академічних свобод; 3) забезпечення гнучкості й динамічності оновлення освітньо-професійних програм в цілому й окремими блоками; 4) використання різних форм і методів професійної підготовки». Саме ці принципи мають бути відображені у змісті практико орієнтованого навчання, що включає: 1) теоретичну частину (здобуття декларативного (теоретичного) знання); 2) практичну частину (формування процедурного (прикладного) знання, навичок і вмінь).

Характеризуючи переваги й методичний потенціал концепції практико орієнтованого навчання, варто звернути увагу на такі моменти:

1. Реалізація в освітньому процесі підходів відповідної концепції дозволяє відмовитися від універсалізації освітнього процесу, сприяє гнучкому розвитку системи формування загальних і професійно-специфічних компетенцій майбутнього фахівця певного профілю (наприклад, учителя, військового або ІТ-фахівця) як основи майбутньої готовності вирішувати професійні й життєві проблеми та колізії, використовуючи набуті теоретичні та практичні знання, уміння та навички, сформовані ціннісні мотивації [11, с. 282].

2. Перспективним методичним аспектом практико орієнтованого навчання є можливість його комбінування з інтерактивними формами навчання, що сприяє розвитку активності здобувачів освіти, виникненню ситуації партнерства й співпраці, а також робить актуальними навички, що об'єднані концептом «навички XXI сторіччя», який описано нами в попередньому викладі. Крім цього іншого звучання набуває роль викладача – вже не ментора, а наставника, комунікатора й активного учасника колективного пізнавального процесу [2, с. 284].

3. Принциповим моментом реалізації концепції практико орієнтованого навчання є відображення її підходів й настанов у документах, що є підставою організації освітнього процесу (освітні стандарти, освітні програми, навчальні плани, робочі програми і силабуси, навчально-методичні матеріали тощо) і легітимізують використання в освітньому процесі певних методів, прийомів, технологій, форм організації освітньої й науково-дослідницької діяльності у визначеному професійному/соціальному контексті [22].

4. Практико орієнтоване навчання як один із провідних освітніх трендів спрямоване в майбутнє й, водночас, має свого роду предметну локалізацію. Зокрема, таке навчання має свою специфіку для різних рівнів і різних напрямків освіти, різне змістове наповнення та різні форми впровадження. Наприклад, на рівні вищої освіти практико орієнтоване навчання спрямоване «на свідоме застосування його результатів на наступних етапах навчання та у подальшій професійній діяльності» [12, с. 84]. Цю тезу також слід ураховувати на етапі опрацювання питання методичного забезпечення формування ціннісно-деонтологічних компетентностей майбутніх фахівців *ІТ*-галузі.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, маємо підставу констатувати, що звернення до концепції практико орієнтованого навчання обґрунтоване й перспективне з точки зору забезпечення ефективного формування ціннісно-деонтологічних компетентностей майбутніх *ІТ*-фахівців у процесі професійної освіти. Залучення цієї концепції сприяє професіоналізації майбутніх *ІТ*-фахівців і, водночас, інтеграції всього спектру елементів ціннісно-деонтологічних компетентностей – знань, навичок, умінь, цінностей й особистих якостей – через створення в освітньому процесі продуктивних ситуацій, що моделюють професійні й життєві проблеми та колізії, а участь у їхньому розв'язку стимулює внутрішні позитивні інтелектуальні й емоційні

перетворення. Саме тому порушена у статті проблема може стати предметом для подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті. *Вища освіти України*. 2008. № 1. С. 5–18.
2. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. С. 262–285.
3. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 11–17.
4. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. Марії Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
5. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Т. 1, Вип. 33. С. 22–27.
6. Кучеренко І. Особистісно зорієнтовне навчання – домінантна модель реалізації концепції «Нова українська школа». *Дивослово*. 2018. № 11. С. 9–15.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 352 с.
8. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / перевод: Займовский С. Санкт-Петербург: Астрель, 2005. 272 с.
9. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: ТоВ «коНВіпріНТ», 2018. 524 с.
10. Пелех Ю. В., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці: монографія. Рівне: «Волинські обереги», 2019. 184 с.
11. Радченко К. Практико-орієнтований підхід як методологічний концепт формування професійної компетентності військових юристів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2020. № 4 (23). С. 276–290.
12. Синюкова О. М., Чепок О. Л. Про сутність і різні форми впровадження практико-орієнтованого навчання під час підготовки майбутніх учителів математики закладів загальної середньої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*: електронне наукове фахове видання. 2019. № 7. С. 78–86.
13. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.
14. Шліхта Г. О. Вплив сучасного стану розвитку інформаційних технологій в Україні на проблему професійної підготовки ІТ-фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Київ: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 64. С. 225–233. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-225-232
15. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 85. С. 231–237.
16. Diachok N., Chernukha N., Tokaruk L., Udovenko I., Petrova M. Practical-oriented concept as a principle of professional education of the future professionals. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, No. 4. Pp. 272–282.
17. Fruhmann K, Nussbaumer A, Albert D. A psycho-pedagogical framework for self-regulated learning in a responsive open learning environment. *International conference eLearning Baltics Science (eLBa Science 2010), Rostock, Germany; 2010*. URL: https://www.researchgate.net/publication/267416334_A_Psycho-Pedagogical_Framework_for_Self-_Regulated_Learning_in_a_Responsive_Open_Learning_Environment
18. Learning environment (definition, types and examples). Indeed. 14 August, 2023. URL: https://uk.indeed.com/career-advice/career-development/learning-environment
19. Mikroyannidis Al., Kroop S., Wolpers M. Personal Learning Environments (PLEs): Visions and Concepts. *Responsive Open Learning Environments*. Springer, Cham, 2015. Pp. 1–16.
20. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Houghton Mifflin, Boston. 1961. P. 351.
21. Rychen D. S., Salganik L. H. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 2002. 27 p.

22. Sheehan D., Higgs J. Practice-Based Education. *Realising Exemplary Practice-Based Education* / Editors: Joy Higgs, Dale Sheehan, Julie Baldry Currens, Will Letts, Gail M. Jensen. Rotterdam: SensePublishers, 2013. Pp. 13–24.
23. The life skills approach in Europe. European Commission, 2018. 9 p. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summaryEN_FINAL_13042018-1.pdf
24. Van Oostveen R., Desjardins F., Bullock S. Professional development learning environments (PDLEs) embedded in a collaborative online learning environment (COLE): Moving towards a new conception of online professional learning. *Education and Information Technologies*. 2019. Vol. 24. Pp. 1863–1900.
25. Werder C., Thibou S., Kaufer B. Students as Co-inquirers: A Requisite Threshold Concept in Educational Development? *The Journal of Faculty Development*. 2012. No. 3. Pp. 34–38.

References:

1. Andrushchenko, V. P. (2008). Tsinnisnyi dyskurs v osviti [Value discourse in education]. *Vyshcha osvity Ukrainy*, 1, 5–18 [in Ukrainian].
2. Antonova, O. Ye. (2016). Praktyko-oriientovanyi pidkhid u formuvanni profesiinoi maisternosti maibutnoho vchytelia [Practice-oriented approach in the formation of professional skills of the future teacher]. *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia*, 262–285 [in Ukrainian].
3. Bratko, M. V. (2015). Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu: funktsionalnyi aspekt [Educational environment of a higher education institution: functional aspect]. *Pedahohichnyi Protses: teoriia i praktyka,* 1-2 (46-47), 11–17 [in Ukrainian].
4. Diui, D. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and education]. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].
5. Ziaziun, I. A. (2011). Osvitni paradyhmy ta pedahohichni tekhnolohii u vymirakh filosofii osvity [Educational paradigms and pedagogical technologies in worlds of educational philosophy]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia: Pedahohichni nauky,* 1 (33), 22–27 [in Ukrainian].
6. Kucherenko, I. (2018). Osobystisno zoriientovne navchannia – dominantna model realizatsii kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [A particularly oriented approach is the dominant model for the implementation of the New Ukrainian School concept]. *Dyvoslovo*, 11, 9–15 [in Ukrainian].
7. Maslow, A. (2003). *Motyvatsyia y lychnost* [Motivation and personality]. Sankt-Pyterburh: Pyter [in Russian].
8. Montessory, M. (2005). *Dom rebenka. Metod nauchnoi pedahohyky* [Children's home. Scientific pedagogy method]. Sankt-Peterburh: Astrel [in Russian].
9. *Natsionalnyi osvitno-naukovyi hlosarii* [National educational and scientific glossary]. (2018). Kyiv [in Ukrainian].
10. Pelekh, Yu. V., & Kukla, D. (2019). *Systema tsinnostei maibutnoho fakhivtsia i yoho mistse na suchasnomu rynku pratsi* [The value system of the future specialist and his place in the modern labour market]. Rivne [in Ukrainian].
11. Radchenko, K. (2020). Praktyko-oriientovanyi pidkhid yak metodolohichnyi kontsept formuvannia profesiinoi kompetentnosti viiskovykh yurystiv [Practice-oriented approach as a methodological concept of formation of professional competence of military lawyers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky,* 4 (23), 276–290 [in Ukrainian].
12. Syniukova, O. M., & Chepok, O. L. (2019). Pro sutnist i rizni formy vprovadzhennia praktyko-oriientovanoho navchannia pid chas pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky zakladiv zahalnoi serednoi osvity [About the essence and various forms of implementation of practice-oriented learning during the training of future mathematics teachers of general secondary education institutions]. *Elektronne naukove fakhove vydannia "Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu", 7, 78–86* [in Ukrainian].
13. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Sto porad uchytelevi [One hundred tips for the teacher]. In *Vybrani tvory v 5 t.* [Selected works in 5 vols.]. (Vol. 2). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
14. Shlikhta, H. O. (2022). Vplyv suchasnoho stanu rozvytku informatsiinykh tekhnolohii v Ukraini na problemu profesiinoi pidhotovky IT-fakhivtsiv [The influence of the current state of the development of information technologies in Ukraine on the problem of IT specialists' professional training]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy,* 64, 225-233 [in Ukrainian].

15. Yatsenko, S. L. (2015). Osobystisno oriientovane navchannia: teoretychnyi ta prykladnyi aspekty [Personally oriented training: theoretical and applied aspects]. *Problemy osvity,* 85, 231–237 [in Ukrainian].
16. Diachok, N., Chernukha, N., Tokaruk, L., Udovenko, I., & Petrova, M. (2020). Practical-oriented concept as a principle of professional education of the future professionals. *International Journal of Higher Education*, 9 (4), 272–282 [in English].
17. Fruhmann, K., Nussbaumer, A., & Albert, D. (2010). A psycho-pedagogical framework for self-regulated learning in a responsive open learning environment. *International conference eLearning Baltics Science (eLBa Science 2010), Rostock, Germany*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/267416334_A_Psycho-Pedagogical_Framework_for_Self-Regulated_Learning_in_a_Responsive_Open_Learning_Environment [in English]
18. *Learning environment (definition, types and examples).* 14 August, 2023. Retrieved from https://uk.indeed.com/career-advice/career-development/learning-environment [in English].
19. Mikroyannidis, Al., Kroop, S., & Wolpers, M. (2015). Personal learning environments (PLEs): visions and concepts. *Responsive Open Learning Environments*, 1–16 [in English].
20. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of Psychotherapy.* Houghton Mifflin, Boston [in English].
21. Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2002). Definition and selection of competencies (DESECO): theoretical and conceptual Foundations. Strategy paper. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office [in English].
22. Sheehan, D., & Higgs, J. (2013). Practice-Based Education. *Realising Exemplary Practice-Based Education*, 13–24, [in English].
23. *The life skills approach in Europe. European Commission.* (2018). Retrieved from https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summaryEN_FINAL_13042018-1.pdf [in English].
24. Van Oostveen, R., Desjardins, F., & Bullock, S. (2019). Professional development learning environments (PDLEs) embedded in a collaborative online learning environment (COLE): Moving towards a new conception of online professional learning. *Education and Information Technologies*, 24, 1863–1900 [in English].
25. Werder, C., Thibou, S., & Kaufer, B. (2012). Students as co-inquirers: a requisite threshold concept in educational development? *The Journal of Faculty Development*, 3, 34–38 [in English].

Shlikhta G. O.,
orcid.org/0000-0002-7184-1822

PRACTICE-ORIENTED EDUCATION AS ENSURING THE EFFECTIVE FORMATION OF VALUE AND DEONTOLOGICAL COMPETENCES OF FUTURE IT SPECIALISTS

The article analyzes the conceptual and theoretical-methodological foundations of the educational process in the modern system of IT specialists' professional training. The main goal of the study is to identify the base that is essential for the formation of value and deontological competencies of future IT specialists. The following conceptual provisions are singled out: the concept of personally oriented learning, the concept of educational development environment, the concept of practice-oriented learning. An overview of each of the positions of contemporary value in the training of IT specialists in the context of the formation of value and deontological competencies is outlined. The article analyzes the key aspects of the conceptual foundations of education, taking into account modern trends in the field of IT. An overview of theoretical and methodological approaches that help to solve the task of forming value and deontological competences in future IT specialists is also provided. The basic elements of practice-oriented training, with the help of which the specified concept is implemented in the educational process of training future IT specialists, are indicated: 1) problem-based training; 2) project learning. It is the specified elements that form the basis of the implementation of our idea - the formation of value and deontological competences in the future IT specialist. Practice-oriented learning weaves into itself both the study of theoretical foundations and practical aspects of education, focused on fundamental and applied (professionally oriented) disciplines. With this approach, students have the opportunity not only to apply theoretical knowledge in real situations, which contributes to a deeper understanding of the material and the development of practical skills, but also to develop internal basic values and acquire new

ones necessary for the formation of value and deontological competencies. The advantages and methodical potential of the concept of practice-oriented training are highlighted, which allow us to draw a conclusion about the need to improve educational programs and training methods in order to effectively form value and deontological aspects in future representatives of the IT sphere.

Key words: conceptual and theoretical-methodological foundations of the educational process, value and deontological competences of the future IT specialist, practice-oriented training, training of future IT specialists, effective formation of value and deontological competences.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Пелех Ю.В.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК 37.07- 005.33: 373.5.091.26 (045)
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi54.480*

***Бабко Т. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-1066-7290

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РАЦІОНАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено розв'язанню проблеми пошуку найефективніших шляхів реалізації нових підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Відповідно до сучасних державних вимог та Концепції нової української школи виокремлено методологічні принципи визначення результатів освітньої діяльності здобувачів освіти, на які має бути зорієнтована внутрішньошкільна система оцінювання.

Представлено результати опитування педагогів пілотних закладів освіти Запорізької області, що дозволило виявити аспекти для корегування й удосконалення в системі оцінювальної діяльності.

Уточнено сутність поняття «раціоналізація» як одного з напрямків оптимізації освітнього процесу в новій українській школі. Названо базові принципи та визначено показники результативності застосування практик раціоналізації щодо оцінювальної діяльності навчальних досягнень учнів.

Докладно описано практики раціоналізації системи оцінювальної діяльності, які можуть використовуватися представниками управлінських команд у їхніх закладах освіти. Це зокрема розроблення управлінською командою річного плану оцінювальної діяльності; зміна підходів до підсумкового семестрового оцінювання наскрізних умінь; запровадження автоматизації процесу критерійного оцінювання навчальних досягнень учнів під час дистанційного та змішаного навчання; умови заощадження ресурсів (час, фізична сила, енергія) під час ведення вчителем щоденника спостережень.

Зміст статті доводить, що цілеспрямована управлінська діяльність із забезпечення раціоналізації системи оцінювальної діяльності в новій українській школі сприятиме підвищенню якості всіх освітніх ланок, дозволить оптимізувати роботу педагогічного колективу в цьому напрямку, систематизує процес забезпечення права кожного учня на справедливе, неупереджене, об'єктивне й доброчесне оцінювання його навчальних досягнень.

Ключові слова: оптимізації освітнього процесу, раціоналізація оцінювальної діяльності; управлінська діяльність, нова українська школа.

Постановка проблеми. Реалії (карантинні обмеження, військова агресія), в яких українське суспільство перебуває впродовж останніх років, досить суттєво впливають на розвиток усіх соціокультурних галузей і освіти зокрема. Багато чинників і викликів, які з'являються в цих нестабільних умовах, вимагають від усіх освітніх інституцій мобілізації наявних ресурсів та оптимального їх використання. Пристосування до нових реалій, настанова на «виживання» та орієнтація на розвиток у надскладних обставинах активізують процеси оптимізації освітньої системи. Можемо виділити низку напрямків державної освітньої політики, що реалізуються сьогодні: активне запровадження дистанційного та змішаного навчання; пошук конструктивних шляхів організації освітнього процесу для внутрішньо переміщених та евакуйованих за кордон дітей, цифровізація освіти та вдосконалення системи оцінювальної діяльності навчальних досягнень здобувачів освіти.

Іншими словами, гостро актуальним на сьогодні є процес пошуку найефективніших шляхів стабілізації освітньої системи, вибору найкращих із можливих варіантів її розвитку.

[*]© *Бабко Т. М.*

Розбудова нової української школи, яка вже другий рік запроваджується в базовій загальній середній освіті, теж зумовлює суттєві зміни організації освітнього процесу, оновлення педагогічних технологій проведення навчальних занять і системи оцінювальної діяльності.

Реалізація нових підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів у нестабільних умовах, запровадження формувального оцінювання зумовлюють зміни організаційних умов, збільшення витрат часу й методичних зусиль учителів. Саме тому актуалізується проблема визначення провідних управлінських завдань щодо раціональнішого та ощадливішого використання наявних матеріальних і людських ресурсів у процесі реалізації цього напрямку.

Аналіз досліджень. Методологічні засади оптимізації освітнього процесу в науковому просторі досліджуються з 80-х років 20 століття. Це науково-методичні праці, спрямовані на вивчення теорії та методики оптимізації освітнього процесу (Ю. Бабанський, А. Алексюк, В. Бондар, Т.Дмитренко, О. Киричук, В. Кожевніков, З. Ковальчук, Н. Ничкало, В. Паламарчук та ін.), дослідження оптимізації викладання дисциплін і підготовки вчителів у вищих навчальних закладах та післядипломній освіті (А.Зубко, О. Леонова, О. Тимошенко); розгляд можливостей оптимізації освітнього процесу під час дистанційного навчання (А. Цісак, А. Замкова).

У роботах О. Овчарук, О. Онопрієнко, К. Пономарьової, Н. Пархоменко, Ю. Найди, Р. Шияна активно розглядаються теоретичні положення та технології реалізації системи оцінювальної діяльності на засадах компетентнісного підходу. У сучасній педагогічних розвідках Н. Богданець-Білоскаленко, Л. Кабан, Т. Клюєвої, О. Локшиної, О. Фідкевич, О. Щербак визначено методологічні й практичні засади процесу запровадження формувального оцінювання.

Разом із тим шляхи оптимізації та раціоналізації управлінської діяльності щодо розбудови оновленої системи оцінювальної діяльності в новій українській школі предметно не вивчалися.

Мета статті полягає в уточненні теоретичного поняття «раціоналізація» як одного з напрямків оптимізації освітнього процесу в НУШ та розкритті практик раціоналізації системи оцінювальної діяльності, які можуть використовувати представники управлінських команд у своїх закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Згідно з Концепцією нової української школи та сучасними державними вимогами, визначеними в базових нормативних документах [4–6], внутрішньошкільна система оцінювальної діяльності має бути зорієнтована на створення оптимальних умов для визначення результатів освітньої діяльності всіх учнів і педагогів та вибудовуватись з урахуванням низки методологічних принципів сучасної педагогіки:

1. Вимоги до оцінювання результатів визначаються з позицій компетентнісного підходу до навчання й визначені в тексті Державного стандарту базової середньої освіти.

2. Відповідно до принципу академічної автономії педагогічний колектив має право на унормування колективного рішення щодо особливостей оцінювальної діяльності у своєму закладі освіти.

3. Система оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти має бути відкритою, прозорою і зрозумілою.

4. Кожен учень та учениця має право на справедливе та об’єктивне оцінювання усіх, навіть найменших, навчальних здобутків.

5. Система оцінювання має бути спрямована на формування у здобувачів освіти відповідальності за результати свого навчання та розвиток здатності до само оцінювання.

На початку 2023 року ми провели опитування педагогів пілотних закладів освіти Запорізької області. Було з’ясовано низку проблемних аспектів, які потребують розв’язання, корегування й удосконалення в системі оцінювальної діяльності. До них можна віднести такі:

– уточнити механізми переведення вербальної системи підсумкового семестрового оцінювання в бальну (58,3 %);

– уточнити механізми підрахунку загальної оцінки результатів навчання по галузям (45,8 %);

– уточнити механізми колективного підходу до оцінювання наскрізних умінь (41,7 %);

– уточнити рівневі характеристики результатів навчання за галузями (41,7 %);

– запровадити рівну шкалу для оцінювання наскрізних умінь (20,8 %);

– змінити підходи до оцінювання наскрізних умінь, запровадивши рівневу (описову) їх характеристику (12,5 %).

Запропоновані питання безумовно потребують системних рішень на державному рівні, однак в умовах нормативно визнаної автономії існують можливості їх розв'язання й у межах внутрішньошкільного освітнього простору.

Шукаючи способи методичної підтримки управлінців та педагогів щодо розв'язання зазначених вище проблемних питань, ми звернули увагу на поняття «раціоналізація», яке можна розглядати як один із напрямків оптимізації освітнього процесу. У довідниковій літературі «раціоналізація» трактується як «організація будь-якої діяльності більш доцільні способи, ніж існуючі, поліпшення, вдосконалення чогось» [9]; «організація діяльності в якій-небудь галузі народного господарства найдоцільнішими, найраціональнішими способами; вдосконалення» [10, с. 459]. У сучасній науковій та методичній літературі «раціоналізацію освітньої діяльності» розуміють як елемент організаційної та соціальної ефективності управлінської діяльності [1], а також як «процес пошуку оптимальних шляхів та методів організації та проведення навчального процесу з метою досягнення максимального результату при мінімальних витратах ресурсів» [8].

До показників результативності застосування практик раціоналізації щодо оцінювальної діяльності можна віднести:

– оптимізацію освітнього процесу та підвищення ефективності використання часу на уроці або під час підготовки до нього;

– скорочення витрат часу та зниження трудомісткості під час оброблення результатів самооцінювання та надання вчителем зворотного зв'язку;

– більш об'єктивний підхід до визначення рівня прояву наскрізних умінь і предметних компетентностей;

– автоматизацію оброблення результатів навчальних здобутків учнів;

– усвідомленість педагогічними працівниками взаємозумовленості ресурсних витрат на оцінювальну діяльність із підвищенням якості навчальних досягнень учнів.

При цьому варто наголосити на трьох принципах раціоналізації, дотримання яких має бути обов'язковим під час організації оцінювальної діяльності:

1. Принцип *комплексності* передбачає реалізацію всіх етапів оцінювальної діяльності й урахування взаємозалежності різних видів оцінювання (формувального, поточного, тематичного, підсумкового).

2. Принцип *системності* наголошує на важливості взаємного узгодження результатів самооцінювання, взаємооцінювання та зовнішньої оцінювальної діяльності вчителя; урахування суперечностей і системного підходу до подальшого корегування освітнього процесу.

3. Принцип *стабільності* означає постійність і сталість проведення практик раціоналізації під час здійснення оцінювальних процедур.

Зупинимося більш докладно на описі практик раціоналізації системи оцінювальної діяльності, які можуть використовувати представники управлінських команд у власних закладах освіти.

По-перше, уважаємо, що досить важливе значення для оптимізації та раціоналізації досліджуваного процесу має ***розроблення*** управлінською командою ***річного плану оцінювальної діяльності***.

Розроблення циклограми запровадження оцінювальних заходів (зразок у табл. 1) сприятиме усвідомленню усіма суб'єктами освітнього процесу єдиних для всіх освітніх рівнів та шкільних паралелей термінів і процедури їх проведення.

Аналіз досвіду проєктування річного плану оцінювання у фінських школах [7] може допомогти керівниками усвідомити практичне значення, специфіку взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу, зразки оформлення листів цілепокладання та листів самооцінювання для учнів та їх батьків; оформлення результатів та рекомендацій вчителів тощо.

Таблиця 1

Орієнтовна циклограма оцінювальних заходів

№ з/п	*Оцінювальні заходи*	*Орієнтовні терміни проведення*	
		I семестр	II семестр
1	Оформлення здобувачами освіти листів цілепокладання	вересень	січень
2	Проведення проміжного оцінювання (за потребою)	останній тиждень жовтня	останній тиждень березня
3	Заповнення учнями листів самооцінювання	листопад	квітень
4	Виставлення вчителями семестрових оцінок	третій тиждень грудня	перший тиждень червня
5	Корегування навчальних результатів	третій тиждень грудня	перший тиждень червня
6	Проведення спільних підсумкових консультацій вчителя з учнями та батьками; обговорення результатів і рекомендацій вчителів	грудень-січень	червень

Під час проведеного опитування педагогами Запорізької області було визначено елементи річного плану, які сприятимуть більш усвідомленому підходу учнів до навчання:

– проведення проміжного оцінювання (54,2 %);

– проведення спільних підсумкових консультацій учителя з учнями та батьками з метою обговорення результатів та рекомендацій вчителів (45,8 %);

– визначення індивідуальної траєкторії корегування навчальних результатів (41,7 %);

– заповнення учнями листів рефлексивного самооцінювання (33,3 %);

– оформлення учнями та батьками листів цілепокладання (25 %);

– складання індивідуальної траєкторії навчання учнем у співпраці з вчителем (25 %);

По-друге, представимо ***практики раціоналізації***, які можна використати під час підсумкового семестрового ***оцінювання наскрізних умінь***.

Під час опитування педагогів пілотних закладів освіти Запорізької області було з'ясовано, що понад 62,5% вчителів уважають, що процес оцінювання наскрізних умінь учнів має здійснюватися колективно з урахуванням думки кожного вчителя, який працює з класом.

Тому вважаємо, що представниками управлінських команд варто ініціювати та організувати таку колективну форму оцінювання, яка передбачатиме врахування думки кожного вчителя, який працює в окремо взятому класі, щодо ступеня сформованості, визначених у державних документах наскрізних умінь [6] не лише за показниками «сформовано / не сформовано», а із застосовування рівневого (відсоткового або градаційно-вербального) підходу (зразок представлено у табл. 2).

Таблиця 2

Орієнтовна рівнева шкала оцінювання наскрізних умінь

Відсоткове оцінювання (%)	Вербальна характеристика
90 – 100	Сформовано на високому рівні
75-89	Стійко сформовано
65-74	Майже сформовано
55-64	В стадії сталого формування
35-54	Сформовано на середньому рівні
25-34	Сформовано на початковому рівні
15 - 24	Починає формуватися
0-14	Не сформовано

Саме такий підхід сприятиме більш виваженому оцінюванню індивідуального поступу та виявленню індивідуального прогресу, позитивної динаміки кожної дитини.

Для ухвалення зваженого колективного рішення, що враховуватиме думку кожного вчителя щодо визначення рівня сформованості усіх наскрізних умінь у окремо взятого учня класу, можна використовувати існуючі й легкодоступні інструменти (наприклад, Google-таблицю з доступом до спільного редагування).

Наголосимо, що подібна система оцінювання наскрізних умінь може бути запроваджена в закладі освіти за умови її внутрішньолокального унормування, що передбачає обговорення та схвалення на засіданні педагогічної ради, а потім письмову фіксацію та оприлюднення в тексті освітньої програми закладу освіти.

По-третє, хочемо звернути увагу на важливості ***організації умов для*** колективного пошуку методичних шляхів ***зменшення методичних і ресурсних витрат педагогів*** у процесі реалізації оцінювальної діяльності. Під час проведеного опитування було виявлено низку педагогічних дій, що потребують особливої методичної уваги:

– написання вчительських коментарів зворотного зв'язку після перевірки дистанційних робіт учнів (87,5 % опитаних);

– розроблення інструментів для формувального оцінювання (45,8 % опитаних);

– налаштування критерійного оцінювання дистанційних робіт учнів (29,2 % опитаних);

– розроблення інструментів підсумкового оцінювання (25% опитаних);

– формулювання критеріїв оцінювання з певної навчальної теми/розділу (20,8 % опитаних).

Одним із механізмів зменшення методичних і ресурсних витрат педагогів у під час реалізації оцінювальної діяльності при дистанційному навчанні може бути ***практика застосування*** вчителями можливостей ***автоматизації процесу критерійного оцінювання*** навчальних досягнень учнів.

Цей спосіб раціоналізації є можливим у різних платформах і сервісах дистанційного навчання. Наприклад, у Google Classroom є можливим створення та налаштування власної різнорівневої системи оцінювальної діяльності, яка передбачатиме автоматизацію розроблених чи адаптованих вчителем критеріїв оцінювання різних дистанційних тем чи окремих завдань; а також легке перенесення й корегування їх до інших тематичних розділів. Цей напрямок раціоналізації включає також і ***можливості створення баз різних шаблонів, типових зворотних коментарів вчителя*** для всього класу чи окремого учня [2]. У цьому аспекті досить педагогічно значущими є можливості не лише налаштування, а й автоматизації процесу коментування результатів учнів під час дистанційного навчання, що, безумовно, заощаджує час.

Звернімо увагу, що автоматизація процесу коментування результатів учнів у процесі дистанційного навчання в сервісі «Google Клас» надає досить широкі методичні можливості, зокрема додавання коментарів до будь-яких типів файлів, надісланих учнями; збереження типових, повторюваних коментарів у банку даних і автоматичне їх використовування через функцію вибору; налаштування зони персонального коментування тощо [3].

Уважаємо, що це досить перспективний напрямок удосконалення методичних умінь вчителів, адже результати опитування педагогів пілотних закладів освіти Запорізької області показали, що лише 25 % вчителів систематично використовують можливості налаштування критерійного оцінювання результатів виконання учнями дистанційних завдань; 37,5 % опитаних користуються цими можливостями не регулярно, а 20,8 % взагалі не знають, як можна автоматизувати цей процес.

По-четверте, хочемо звернути увагу на можливості ***застосування раціоналізації під час ведення вчителем щоденника спостережень***, розуміючи, що це важлива, методично значуща педагогічна діяльність, але занадто трудомістка й вимагає значних педагогічних зусиль.

Уважаємо, що більш ефективному веденню щоденника спостережень сприятиме добре продумана узагальнювально-підготовча робота на етапі розроблення вчителем власної навчальної програми, яка здійснюється на основі обраної модельної програми. Досить важливим методичним завданням на цьому етапі є ретельне продумування змісту та формату календарного планування.

Саме під час роботи з цими традиційно відомими вчителям організаційними документами відбувається добір, прогнозування та умовне шифрування /кодування/ актуальних наскрізних умінь і провідних очікуваних результатів до кожної теми.

Така аналітична робота вчителя чи методичної команди з певної освітньої галузі потім може стати змістовою основою для проведення педагогічного спостереження та швидкої фіксації результативності оцінювальної діяльності досягнень кожного учня під час вивчення всіх запланованих тем.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, варто наголосити, що побудова раціоналізованої, системної та прозорої системи оцінювальної діяльності в кожному закладі освіти безумовно сприятиме підвищенню якості всіх освітніх ланок; забезпеченню раціонального використання матеріальних і людських ресурсів; забезпеченню права кожного здобувача на справедливе, неупереджене, об’єктивне й доброчесне оцінювання результатів його навчання та реалізацію подальшого навчального поступу. Цілеспрямована управлінська діяльність щодо забезпечення раціоналізації системи оцінювальної діяльності в новій українській школі допоможе оптимізувати й систематизувати роботу педагогічного колективу в цьому напрямку освіти; забезпечить більш об’єктивний підхід до визначення рівня наскрізних умінь і предметних компетентностей; дозволить автоматизувати оброблення результатів навчальних здобутків учнів, скоротити час і знизити трудомісткість роботи вчителів під час оброблення результатів самооцінювання та надання зворотного зв’язку учням та їх батькам. При цьому досить важливим є усвідомлення представниками управлінських команд і педагогічними працівниками взаємозумовленості ресурсних витрат на оцінювальну діяльність і підвищення якості навчальних досягнень учнів.

Досить актуальними завданнями для закладів післядипломної освіти під час курсової та міжкурсової підготовки вчителів є створення умов для ознайомлення з практичними напрацюваннями та досвідом колег щодо використання практик раціоналізації оцінювальної діяльності; здійснення методичного супроводу, інтервізійних зустрічей, консультацій з цього методичного напрямку; проведення вузькотематичних тренінгів чи майстер-класів із відпрацювання технологічних аспектів оптимізації педагогічних зусиль. Це і складає перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку.

Список використаних джерел:

1. Бесєдін М. О., Нагаєв В. М. Основи менеджменту: підручник. К., 2005. 380 с.
2. Відеозапис вебінару «GDTfE для автоматизації оцінювання та формування підсумкових документів і звітів». *YouTube-канал Антоніни Букач*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=n6BJE_-NBGk
3. Відеозапис «Процедура оцінювання (Google Classroom від О. Стечкевич)». *YouTube-канал Олега Стечкевича*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Rr4gqlB69ag
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text
5. Наказ МОН України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти» від 01 квітня 2022 року № 289. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86195/
6. Наказ МОН України «Про затвердження методичних рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти» від 13.07.2021 № 813. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0813729-21#Text
7. Степанова-Камиш А. Формувальне оцінювання: приклади форм, які заповнюють фінські вчителі, діти та їхні батьки. *НУШ. ГО. Смарт-освіта*. URL: https://nus.org.ua/articles/formuvalnogo-otsinyuvannya-pryklady-form-yaki-zapovnyuyut-uchyteli-dity-ta-yihni-batky/
8. Сисак А. Раціоналізація організації управлінської праці в державній установі. Тернопіль, 2019. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/37735/1/Sysak_PUA_41.pdf
9. Лук'янюк В. Словник іншомовних слів, 2001. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=15526&action=show
10. Словник української мови [Академічний тлумачний словник в 11 томах] / ред. тому: В. О. Винник [та ін.]. Київ, 1977. Том 8. 927 с.

References:

1. Besiedin, M. O., & Nahaiev, V. M. (2005). Osnovy menedzhmentu [Fundamentals of management]. Kyiv[in Ukrainian].
2. Videozapys vebinaru «GDTfE dlia avtomatyzatsii otsiniuvannia ta formuvannia pidsumkovykh dokumentiv i zvitiv» [Video recording of the webinar "GDTfE for automation of evaluation and formation of final documents and reports"]. *Antonina Bukach's YouTube channel*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=n6BJE_-NBGk [in Ukrainian].
3. Videozapys «Protsedura otsiniuvannia (Google Classroom vid O.Stechkevych)» [Video recording "Assessment procedure (Google Classroom by O. Stechkevych)"]. *Oleh Stechkevych's YouTube channel.* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Rr4gqlB69ag [in Ukrainian].
4. On Comprehensive General Secondary Education, Law of Ukraine dated January 16, 2020, No. 463-IX. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [in Ukrainian].
5. On the approval of methodological recommendations regarding the assessment of students' educational achievements of grades 5-6 who are receiving education in accordance with the new State standard of basic secondary education, the Order of the Ministry of Education, Culture and Sports of Ukraine dated April 1, 2022, No. 289. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86195/ [in Ukrainian].
6. On the approval of methodological recommendations for evaluating the learning outcomes of students of grades 1-4 of general secondary education institutions, the Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated July 13, 2021, No. 813. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0813729-21#Text [in Ukrainian].
7. Stepanova-Kamysh, A. (2021, December 12). Formuvalne otsiniuvannia: pryklady form, yaki zapovniuiut finski vchyteli, dity ta yikhni batky [Formative assessment: examples of forms completed by Finnish teachers, children and their parents]. *New Ukrainian School.* Retrieved from https://nus.org.ua/articles/formuvalnogo-otsinyuvannya-pryklady-form-yaki-zapovnyuyut-uchyteli-dity-ta-yihni-batky/ [in Ukrainian].
8. Sysak, A. (2019). Ratsionalizatsiia orhanizatsii upravlinskoi pratsi v derzhavnii ustanovi [Rationalization of the organization of managerial work in a state institution]. Ternopil. Retrieved from http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/37735/1/Sysak_PUA_41.pdf [in Ukrainian].

9. Lukianiuk, V. (2001). Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Retrieved from https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=15526&action=show [in Ukrainian].
10. Vynnyk, V. O. (Ed.). (1977). Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv [in Ukrainian].

Babko T. M.,
orcid.org/0000-0003-1066-7290

MANAGEMENT ACTIVITIES TO ENSURE THE RATIONALIZATION OF THE ASSESSMENT SYSTEM AT THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article is devoted to solving the problem of finding the most effective ways to implement new approaches to assessing students' educational achievements.

In accordance with modern state requirements and the Concept of the new Ukrainian school, methodological principles for determining student learning outcomes, which the internal school assessment system should be focused on, have been highlighted.

The results of a survey of teachers from pilot educational institutions in the Zaporizhzhia region have been presented, which made it possible to identify aspects for adjustment and improvement in the school assessment system.

The essence of the concept of "rationalization" as one of the directions for optimizing the educational process in the New Ukrainian School has been clarified. The basic principles of rationalization in organizing assessment have been named. Indicators of the effectiveness of applying rationalization practices in relation to assessing students' educational achievements have been determined.

The practices of rationalizing the assessment system, which can be used by representatives of management teams in their own educational institutions, have been described in detail. This, in particular, is the development by the management team of an annual assessment plan; changing approaches to the final semester assessment of soft skills; introduction of automation of the process of criterion-based assessment of students' educational achievements during distance and blended learning; conditions for preserving resources (time, physical strength, energy) when a teacher keeps a diary of observations.

The content of the article proves that targeted management activities to ensure the rationalization of the system of assessment activities in the New Ukrainian School will help improve the quality of all educational levels; will allow optimizing the work of the teaching staff in this direction; systematizes the process of realizing the right of every student to a fair, impartial, objective and virtuous assessment of his educational achievements.

Key words: optimization of the educational process, rationalization of assessment activities; management activities, new Ukrainian school.

Дата надходження статті: 15.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Варецька О.В.

УДК 37.01/09
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.481

Данко А. Ю.*,
orcid.org/0000-0001-9551-4327

ЕМОЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ТА РЕЗИЛЬЄНС ЯК ІНСТРУМЕНТИ СТВОРЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНО КОМФОРТНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті обґрунтовано актуальність резильєнтності та емоційного менеджменту як інструментів психологічної стійкості сучасного педагога. Описано відмінності між цими поняттями та їх спільні властивості; визначено нові ролі сучасного вчителя та потребу в нових компетентностях; проаналізовано феномен резильєнсу та емоційного менеджменту в контексті впливу на психологічний стан учителя та його соціальні адаптивні можливості; здійснено аналіз наукових праць, в яких висвітлено питання резильєнтності; досліджено важливість резильєнтності як складової професійної майстерності сучасного педагога в контексті побудови емоційно комфортного освітнього середовища.

Визначено, що стійкість і регуляція емоцій у розвитку стійкості особистості педагогічного працівника є важливою складовою його професійної компетентності. Доведено, що формування стресостійкості вчителя допоможе йому подолати негативні наслідки стресових ситуацій, захистити себе від дезінтеграції та різноманітних розладів, створити основу для внутрішньої гармонії та високої працездатності, визначити успішність його професійної діяльності та, головне, зберегти здоров'я.

Обґрунтовано, що стійкість і вміння керувати своїми емоціями залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів і репрезентує важливі навички сучасного вчителя, які забезпечують якісний результат роботи, допомагають краще адаптуватися в нових ролях і дозволяють створити емоційно комфортний освітній простір. Це ефективне планування часу, вміння розслаблятися, розуміння своїх емоцій, самоконтроль, позитивний настрій, фізична активність тощо.

Набір якостей, якими має володіти сучасний учитель і бути водночас тренером (той, хто допомагає дитині досягти певної мети і приймає дитину з усіма її особливостями), фасилітатором (той, хто допомагає ефективно працювати в команді), модератором і новатором (постійно проводить дослідження і вносить нові пропозиції), тьютором (людина, яка працює з дитиною індивідуально, знаючи її освітні потреби, проєктує навчальну діяльність і організовує зворотній зв'язок для розуміння ефективності своєї роботи).

Ключові слова: резильєнс, емоційний менеджмент, емоційний інтелект, професійна компетентність, комфортний освітній простір, стрес, тьютор, фасилітатор, модератор.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження емоційного менеджменту та резильєнсу як інструментів створення психологічно комфортного освітнього простору зумовлена кількома чинниками, зокрема поява нових ролей педагога зумовила потребу в підвищенні компетентності в сфері взаємодії з іншими та контролю власних емоцій, що є запорукою успіху та конструктивної співпраці; умови, в яких ми живемо та працюємо, швидко змінюються, що зумовлює потребу формування життєстійкості й готовності до будь-яких викликів; трансформація освітньої сфери зумовила зміну форм, методів, методик навчання, і тому здатність швидко адаптуватись до змін є важливою рисою сучасної людини; велике емоційно-психологічне навантаження зумовило потребу в розвитку здатності протистояти з найменшою шкодою для здоров'я – завдяки внутрішнім і зовнішнім ресурсам та володінню менеджментом емоцій.

Ми вже можемо вчасно та швидко приймати зміни й адаптуватись до них, але доцільність цього дослідження полягає в тому, що оскільки життя в умовах війни

* © *Данко А. Ю.*

не можливе без стресових чи надзвичайних ситуацій, маючи внутрішній ресурс можна їм протистояти, бути резильєнтними (життєстійкими). Завдяки таким навичкам ми можемо краще справлятися з непередбачуваними ситуаціями, бути більш адаптивними, розпізнавати власний емоційний стан та керувати ним, а також створювати емоційно комфортне середовище для тих, хто поруч (володіти емоційним менеджментом).

Для особистості педагога надзвичайно травматичними є ситуації, пов'язані з безпекою дітей під час освітнього процесу, і тому резильєнтність та емоційний менеджмент стають ключовими навичками в підтримці внутрішнього балансу та збереженні сил для допомоги іншим. Звичайно, не можливо бути повністю готовим до стресу та його проявів в організмі, проте завдяки розвитку резильєнтності цього можна досягти. На нашу думку, сучасна психологія має займатись саме пошуком відповідей на питання, яким чином ми можемо впливати на власний стан та знаходити ресурси в емоційно складних ситуаціях. Наша працездатність значною мірою залежить від емоційного потенціалу, який у кожного різний та багато в чому залежить від середовища, в якому він виріс. Важливо розуміти, що є люди, які швидко реагують та адаптуються до ситуацій, а є ті, кому потрібно допомогти, навчити знаходити ресурси для відновлення. Діти майже завжди є тими, кому потрібна допомога людини, яка вміє керувати ситуацією, може впливати на їх емоційний стан та вчасно надати підтримку.

Звичайно, як учні, так і педагоги переживають ситуацією в країні та те, як вона змінює наше життя. У цих умовах буває важко швидко оцінити власні потреби, а тим більше зрозуміти, що зробити для покращення свого стану. На жаль, ми всі вже звикли до війни, звикли перебувати в стресі, хоча хвилювання під час кожної тривоги все більше, звикли працювати під звуки сирен і сприймати це як нашу нову реальність, у якій маємо вести нормальний спосіб життя. Але варто не забувати, що стрес у тілі має здатність накопичуватись та впливати на наше здоров'я – як фізичне, так і психологічне. Тому важливо в таких стресових обставинах знаходити час на себе, прислухатися до своїх відчуттів і не боятися говорити про свої відчуття – це перша психологічна допомога собі.

Аналіз досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання резильєнтності та емоційного менеджменту останнім часом стають ще більш актуальними у зв'язку із ситуацією в країні. Інтерес до вивчення стресостійкості набуває особливої значущості у зв'язку з усе зростаючим стресогенним характером педагогічної діяльності, зумовленим зміною соціальних стереотипів, соціальним замовленням щодо навчання й виховання молодого покоління з урахуванням нових стратегій розвитку суспільства, підвищеною конкуренцією та особливо воєнною ситуацією у країні.

На сьогодні у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці налічується обмежена кількість робіт, присвячених дослідженню цієї проблеми. Зокрема, вивченням стресостійкості як професійно важливої якості педагога займалися В. Калошин, В. Корольчук, В. Крайнюк й інші.

Особливості стресостійкості особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень висвітлює В. Крайнюк у своїй праці «Психологія стресостійкості особистості». Вона зазначає, що основою стресостійкості є постійний пошук внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що забезпечують стійкість у стресогенних ситуаціях і допомагають у подоланні негативних наслідків стресу [1, с. 4].

Питання резильєнтності розглядається зарубіжним ученим Ш. Хешметом (Sh. Heshmat), який зазначає, що резильєнтність є процесом створення ресурсів для пошуку кращого майбутнього після потенційно травматичних подій і визначається як психологічна здатність адаптуватися до стресових обставин і відновлюватися після несприятливих подій [2]. Тобто формування стійкості до стресу є ресурсом, який активує адаптивні можливості організму для самодопомоги. На думку О. Туриніної, саме усвідомлення рівня розвитку власних творчих можливостей сприяє тому, що людина стає більш стресостійкою та максимально пристосовується до життя в складних умовах [3].

Г. Дубчак значну увагу у своїх дослідженнях приділила психологічним аспектам професійної стресостійкості майбутніх фахівців [4]. Проблеми особливостей стресостійкості спеціального педагога вивчала Н. Цибуляк [5], а Г. Мешко у своїх працях зупиняється на проблемах теорії і практики підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я [6].

Щодо емоційного менеджменту, то ця галузь розглядається в наукових дослідженнях переважно в контексті емоційного інтелекту, а не менеджменту. Так, за теорією Р. Бар-Она, емоційний інтелект визначається як сукупність найрізноманітніших здібностей, які забезпечують можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях. Учений виділив 5 субкомпонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту:

– саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація);

– комунікативний потенціал (емпатія, соціальна відповідальність);

– власне адаптаційні здібності (уміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність);

– антистресовий потенціал (стійкість до стресів, самоконтроль);

– загальний настрій (оптимістичність) [7, с. 19].

Л. Безтелесна робить висновок, що емоційний інтелект є дуже важливою якістю та відправною точкою на шляху до емоційного менеджменту. Працюючи в парі, вони забезпечать формування стійкої особистості, яка вміє підтримувати позитивний модус емоцій, вибирати продуктивні стратегії для подолання стресових ситуацій, добре розпізнає та керує своїми емоціями, аналізує їх і може встановити між ними зв'язок, та головне – здатна викликати й підтримати емоції, які спонукають до діяльності, впливати на емоційні стани інших. Тобто емоційний інтелект і менеджмент здатні активізувати емоційні, адаптивні й соціальні здібності людини, а якщо взяти до уваги освітнє середовище, то це чудова властивість, якою має володіти педагог, адже це ключ до середовища, в якому інформація засвоюється легко. Саме ж поняття «емоційний менеджмент» позначає вміння розпізнавати і контролювати менеджером свої та чужі емоції, а їх контроль є запорукою успіху [8, с. 4]. Хороший менеджер має вміти створити таке середовище, в якому емоції чи особисті проблеми не впливають на якість роботи, а якщо ми говоримо про освітнє середовище, то на якість освіти.

Як зазначає Г. Овчаренко, для забезпечення цього педагог має постійно розвивати свій емоційний інтелект, адже завдяки йому він отримує довіру учнів та колег; створює позитивну атмосферу для командної роботи; підвищує мотивацію учнів та свою власну; конструктивно вирішує непорозуміння та навчає цьому інших учасників освітнього процесу; суттєво покращує якість навчання та готує до ефективного життя в соціумі [9, с. 9].

Як засвідчив аналіз літератури з цього питання, резильєнтні особистості в ситуації невизначеності зміцнюють гнучке мислення, емоційну регуляцію та розкривають власні сильні сторони. Шляхи ж досягнення цього є індивідуальними. Людина не може бути готовою до стресових чи невизначених ситуацій, проте може сформувати в собі відносно оптимальну реакцію на події [3, с. 36].

Узагальнюючи результати наукових досліджень з питань резильєнтності та емоційного менеджменту, ми дійшли висновку про те, що увага вчених переважно зосереджена на дослідженнях якостей, властивостей та індивідуальних характеристик, потрібних для підвищення адаптивності організму до стресових подій, тобто зовнішніх і внутрішніх чинниках життєстійкості й керування своїм емоційним станом.

О. Кокун, Т. Мельничук до зовнішніх чинників відносять оцінку стресової ситуації; стратегії долання стресу, або копінг-поведінку; вплив на особистість травматичних подій і ступінь опрацювання травматичного досвіду; соціальну підтримку; професійний та особистісний досвід; психологічну підготовку до діяльності в екстремальних умовах.

Внутрішніми чинниками стресостійкості, на думку вчених, є Я-концепція особистості, інтернальний локус-контроль; когнітивний розвиток; розвиненість комунікативної сфери; змістові характеристики структурних компонентів стресостійкості особистості [10, с. 34–35]. Більшість науковців майже однаково описують цю проблематику, оскільки основою досліджуваних властивостей (резильєнтності та емоційного менеджменту) вважають пошук внутрішніх і зовнішніх ресурсів для відновлення та підвищення стійкості до стресових подій.

Мета статті – розкрити важливість складових професійної компетентності педагога та довести їх важливість у створенні безпечного й емоційно комфортного освітнього середовища, де учні прагнуть самовдосконалюватись, уміють розпізнавати та володіти своїми емоціями, знають техніки самодопомоги в стресових ситуаціях і здатні конструктивно вирішувати складні ситуації.

Виклад основного матеріалу. Повномасштабне вторгнення агресора в Україну зумовило низку змін у сфері освіти. Освітнє середовище проходить період трансформації, змінюються форми та методи навчання, що в свою чергу потребує формування нових навичок і швидкого навчання новому не лише учнів, а й педагогів. Важливими завданнями педагога сучасності є донести інформацію максимально цікавою та легкою для запам'ятовування, уміння створити емоційно комфортне середовище в класі, тобто володіти менеджментом емоцій, розпізнавати та керувати своїми емоціями й формувати ці навички в учнів для їх ефективної соціальної адаптації та подальшої реалізації себе в соціумі. Безперечно, емоції в нашому житті відіграють важливу роль, зокрема в тому, як ми співпрацюємо з іншими людьми та наскільки ефективними будуть результати нашої роботи.

Для того, щоб наші емоції не заважали нам, а навпаки – допомагали, існує «емоційний менеджмент», що розуміється нами як система управління емоціями, яка дозволяє вдосконалювати навички розпізнання власних життєвих цінностей та формувати корисне (відновне) мислення для знаходження правильних рішень у непередбачуваних ситуаціях.

Аналіз змісту визначень термінів «стресостійкість» і «резильєнтність» показав, що найчастіше вони стосуються здатності людини бути витривалою до різних життєвих негараздів і вміння знаходити вихід зі складних чи надзвичайних ситуацій, зберігаючи при цьому психічне, фізичне здоров'я та здатність психіки відновлюватись після травм. Резильєнтність (а ще резилієнс, психологічна пружність, стресостійкість тощо) – це здатність людини впоратися зі складними життєвими подіями та відновлюватися після труднощів чи стресу. Це те, що дає психологічну силу втриматися проти викликів, які неминуче трапляються з нами [9]. Звичайно, на нашу життєстійкість впливає багато різних факторів, як наприклад: сімейні цінності, з якими ми зростали; доброзичливість, уміння комунікувати та планувати свою діяльність, цілеспрямованість і багато інших.

В українській літературі термін resilience перекладають як «стресостійкість», «життєстійкість», «життєздатність», «стійкість до травми», «психологічна стійкість», що призводить до певної термінологічної плутанини. Відмінність у змісті понять резилієнсу («resilience») та резильєнтності («resiliency») полягає в тому, що резилієнс є процесом, а резильєнтність – властивістю (або здатністю) особистості [10, с. 5]. Розвиток резильєнтності залежить від внутрішньої здатності людини до відновлення, уміння знаходити внутрішні ресурси в тих небезпечних обставинах, в які вона потрапила.

Якщо ж говорити про резильєнтність у сфері освіти, то вона є незамінною та необхідною властивістю й навичкою, яку потрібно формувати всім педагогам для можливості ефективно працювати та вчасно знаходити потрібні рішення, а також підтримувати позитивний психологічний та емоційний клімат у класі. Сучасний педагог має швидко адаптуватися до змін, оскільки від нього та його реакції на різні ситуації залежить психологічний стан інших учасників освітнього процесу. Стресостійкість можна назвати рисою, якою має володіти кожен учитель, адже прийоми та методики навчання

й виховання, які спрацьовували раніше, зараз уже не є ефективними для формування особистості, здатної витримати жорстку «конкуренцію» знань, умінь і здібностей у сучасному світі. Усе це у свою чергу зумовило появу низки нових ролей для освітян. Г. Лазос у своїх дослідженнях доводить, що сучасний учитель має володіти широким набором якостей та бути водночас коучем (тим, хто допомагає дитині досягати певної мети та приймає дитину з усіма її особливостями), фасилітатором (тим, хто допомагає ефективно працювати в команді), модератором і новатором (постійно проводити дослідження та вносити нові пропозиції), тьютором (людиною, що працює з дитиною індивідуально, знаючи її освітні потреби, проєктує освітню діяльність та організовує зворотній зв'язок задля розуміння ефективності своєї роботи) в освітній траєкторії дитини [11, с. 19]. Якщо говорити більш детально, то вчитель-фасилітатор – це людина, для якої основним завданням є стимулювання до самостійності в пошуку потрібної інформації та навчання роботи в групі задля спільної мети. Мета вчителя-фасилітатора – організувати спілкування таким чином, щоб налагодити між учнями ефективний та конструктивний обмін думками, зберігаючи при цьому свою нейтральність, тобто основою є учні, їх думки та бачення проблеми та її вирішення. Щодо тьютора, то це людина, яка допомагає учневі зрозуміти питання та знайти відповідь, допомагає з навчанням та налагодженням спілкування з однолітками. Не менш важливою є роль фасилітатора, адже вміння працювати в команді є надважливим в еру інтернету, коли кожен може легко задовольнити свою цікавість і не бажає підлаштовуватись під потреби інших, тим більше – докладати зусиль для конструктивного діалогу. Отже, як бачимо розвивати потрібно як професійні навички, так і внутрішній потенціал.

*Висновки***.** Як бачимо, резильєнс і регуляція емоцій у розвитку стійкості особистості педагогічного працівника є важливою частиною його професійної компетентності. Саме тому кожному педагогу й загалом кожній людині, особливо в часи війни, важливо знати свої сильні боки, знаходити ресурси, уміти підтримувати позитивний емоційний стан, обґрунтовувати власну позицію, чути та сприймати думку інших, мислити критично, взаємодіяти, ефективно комунікувати та створювати навколо себе толерантне середовище.

Психологічний клімат у педагогічному колективі – важлива складова якості навчання. А здорові стосунки, спільне спілкування мають велике значення для резильєнтності, оскільки дають відчуття приналежності та є прикладом здорових стосунків для інших учасників освітнього процесу. Завдяки правильному менеджменту ми можемо мотивувати учнів до навчання, навчаючи розпізнавати й керувати власними емоціями, розуміти нормальні реакції на події, моніторити соціально-психологічний клімат і розуміти, коли потрібне втручання збоку для відновлення внутрішнього ресурсу при подоланні стресових подій.

Уміючи визначити свій емоційний стан і знаючи техніки подолання стресу, можна керувати ситуацією. Емоційний менеджмент є важливою складовою в освітньому процесі, і потребує постійної роботи та впровадження інноваційних методик, що допоможуть педагогам якнайкраще розуміти самих себе, розпізнавати «тригерні» місця, які порушують нашу нормальну життєдіяльність і навчать якісно організовувати освітній процес навіть у складних ситуаціях. Формування стресостійкості педагога допоможе йому подолати негативні наслідки стресових ситуацій, уберегтися від дезінтеграції та різноманітних розладів, створити основу для внутрішньої гармонії, високої працездатності, визначити успішність своєї професійної діяльності і, головне, зберегти здоров'я.

Повноцінно жити, уникаючи стресів і криз, не реально. Кожен день приносить чергове напруження, нові випробування, несподіванки, проблеми. Але тільки нам вирішувати, як ми з цим упораємося – піддамось чи випередимо через знаходження внутрішнього ресурсу. Стресостійка людина в будь-яких умовах може виконувати поставлене завдання, завжди виділяється з маси – спокійна, упевнена в собі, самодостатня.

Резильєнс варто сприймати насамперед як превентивну роботу в позбавленні людини будь-яких життєвих травм через неготовність долати життєві виклики. Для протистояння стресу нами виділено декілька факторів: ефективне планування часу, уміння розслаблятися, розуміння своїх емоцій, самоконтроль, позитивний настрій, фізичне навантаження тощо. Якщо особистість не можете змінити ситуацію, то їй треба змінити своє ставлення до цієї ситуації та навчитися створювати комфорт всередині неї.

Перспективою подальших досліджень є формування резильєнтності учнів в умовах війни, а також проведення дослідження особливостей емоційного менеджменту в учнів після проведення роботи з навчання керувати своїм емоційним станом.

Список використаних джерел:

1. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2007. 432 с.
2. Heshmat Sh. The 8 key elements of resilience. Psychology today. 2020. URL: https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-choice/202005/the-8-key-elements-resilience
3. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2019. 160 с.
4. Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців. Київ: Талком, 2017. 321 с.
5. Цибуляк Н. Ю. Професійна стресостійкість спеціального педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2019. №4. С. 266–274. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-4-35
6. Мешко Г. М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. 438 с. URL: https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2023/7.pdf
7. Бар-Он Р. Практический интеллект / под ред. Р. Стернберга. СПб., 2003. 88 с.
8. Безтелесна Л. І. Емоційний менеджмент як інструмент забезпечення зростання продуктивності бізнесу. *Вісник НУВГП. Економічні науки*: зб. наук. праць. Рівне: НУВГП, 2022. Вип. 2(98). С. 3–12.
9. Овчаренко Г. Р. Структурна модель емоційного інтелекту. *Вісник післядипломної освіти*. 2013. Вип. 9(2). С. 261–267. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2013_9(2)__36.
10. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
11. Лазос Г. П. Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2019. № 2–3 (17). С. 77–89. URL: https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.9

References:

1. Krainiuk, V. M. (2007). *Psykholohiia stresostiikosti osobystosti* [Psychology of personality stress resistance]. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
2. Heshmat, Sh. (2020). The 8 key elements of resilience. Psychology today. Retrieved from https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-choice/202005/the-8-key-elements-resilience [in English].
3. Turynina, O. L. (2019). *Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii* [Psychology of traumatic situations]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Dubchak, H. M. (2017). *Psykholohichni osnovy profesiinoi stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv* [Psychological foundations of professional stress resistance of future specialists]. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
5. Tsybuliak, N. Yu. (2019). Profesiina stresostiikist spetsialnoho pedahoha [Professional stress resistance of a special teacher]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky*, 4, 266-274. Retrieved from https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-4-35 [in Ukrainian].
6. Meshko, H. M. (2018). *Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zberezhennia i zmitsnennia profesiinoho zdorovia* [Theory and practice of training future teachers to preserve and strengthen

professional health]. Ternopil. Retrieved from https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2023/7.pdf [in Ukrainian].
7. Bar-On, R. (2003). *Prakticheskii intellekt* [Practical intelligence]. St. Petersburg [in Russian].
8. Beztelesna, L. I., & Matviichuk, Yu. V. (2022). Emotsiinyi menedzhment yak instrument zabezpechennia zrostannia produktyvnosti biznesu [Emotional management as a tool to ensure business productivity growth]. *Visnyk NUVHP. Ekonomichni nauky*, 2 (98), 3-12 [in Ukrainian].
9. Ovcharenko, H. R. (2013). Strukturna model emotsiinoho intelektu [Structural model of emotional intelligence]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity,* 9 (2), 261-267. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2013_9(2)__36 [in Ukrainian].
10. Kokun, O. M., & Melnychuk, T. I. (2023). Rezyliiens-dovidnyk [Resilience handbook]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Lazos, H. P. (2019). Teoretyko-metodolohichna model rezylientnosti yak osnova pobudovy psykhotekhnolohii yii rozvytku [The theoretical-methodological model of resilience as a basis for building the psychotechnology of its development]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia,* 2-3 (17), 77–89. Retrieved from https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.9 [in Ukrainian].

Danko A. Yu.,
orcid.org/0000-0001-9551-4327

EMOTIONAL MANAGEMENT AND RESILIENCE AS TOOLS FOR CREATING A PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE EDUCATIONAL SPACE

The article substantiates the relevance of resilience and emotional management as tools of psychological stability of a modern teacher. The differences between these concepts and their common properties are described; the new roles of the modern teacher and the need for new competencies are defined; the phenomenon of resilience and emotional management has been analysed in the context of the impact on the teacher's psychological state and his social adaptive capabilities; scientific works have been analysed, and covered the issue of resilience; the importance of this as a component of the professional skill of a modern teacher in the context of building an emotionally comfortable educational environment is investigated. It is determined that the resilience and regulation of emotions in the development of the stability of the personality of a pedagogical worker is an important part of his professional competence. It has been proven that the formation of a teacher's stress resistance will help him overcome the negative consequences of stressful situations, protect himself from disintegration and various disorders, create a basis for internal harmony, and high efficiency, determine the success of his professional activities and, most importantly – maintain health.

It has been proven that resilience and the ability to manage one's emotions depend on internal and external factors and has important skills of a modern teacher, which ensure high-quality work results, help better adapt to new roles and allow creating an emotionally comfortable educational space. These include effective time planning, the ability to relax, understanding one's emotions, self-control, positive mood, physical activity, etc.

A set of qualities that modern teacher must possess and be at the same time a coach (one who helps a child achieve a certain goal and accepts a child with all his peculiarities), a facilitator (one, who helps to work effectively in a team), a moderator and an innovator (constantly conduct research) and make new proposals), a tutor (a person who works with a child individually, knowing his educational needs, designs educational activities and organizes feedback to understand the effectiveness of his work) in the child's educational trajectory.

Key words: resilience, emotional management, emotional intelligence, professional competence, psychological climate, stress, tutor, facilitator, moderator.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Редько В. Г.

УДК 37.06
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.482

Куриш Н. К.*,*
orcid.org/0000-0001-5864-8502

РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СУЧАСНИЙ ТРЕНД РОЗВИТКУ ОСВІТИ: РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ

У статті презентовано організовані дослідження щодо реалізації інноваційної освітньої діяльності на базі закладів освіти Чернівецької області за координації Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Проведено аналіз нормативно-правової бази та сучасних викликів суспільству, що сприяють та мотивують до здійснення інноваційної освітньої діяльності як сучасного тренду розвитку освіти, та визначено ключові поняття «інноваційна діяльність», «інноваційна освітня діяльність», «практико орієнтований інноваційний проєкт», «науково-дослідницький педагогічний експеримент» та інші.

Автором здійснено моніторинг сучасних тенденцій організації та регіональних особливостей діяльнісного провадження науково-дослідницьких педагогічних експериментів та інноваційних освітніх проєктів на базі закладів освіти Чернівецької області, використовуючи при цьому можливості та ресурси Інституту післядипломної педагогічної освіти. Визначено результати напрацювань у ході проведеної інноваційної освітньої діяльності та їх популяризації серед освітянської спільноти.

У ході проведеного дослідження проведено опитування керівників закладів освіти щодо вивчення реалізації та перспектив упровадження освітніх інноваційних проєктів / дослідно-експериментальної роботи в системі освіти Чернівецької області, активізації залученості педагогічних працівників закладів освіти регіону до здійснення інноваційної та дослідно-експериментальної освітньої діяльності регіонального рівня. На основі проведеного опитування керівників закладів освіти здійснено аналіз участі й провадження інноваційної діяльності та окреслено перспективні напрямки експериментальних досліджень і започаткування нових інноваційних проєктів / дослідно-експериментальної роботи в закладах з урахуванням сучасних викликів і процесу реформування системи освіти.

Ключові слова: реформа, інноваційна діяльність, інноваційна освітня діяльність, проєкт, практико орієнтований інноваційний проєкт, науково-дослідницький педагогічний експеримент.

Постановка проблеми. Сучасні процеси реформування системи освіти визначають нові підходи до організації освітнього процесу – створення освітнього середовища; оновлення змісту освіти; удосконалення методики навчання, виховання та розвитку школярів; налагодження партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу; забезпечення неперервного професійного розвитку педагогів та інші.

Напрацювати та апробувати освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, рішення в галузі освіти можливо в ході інноваційної діяльності, що наразі стає трендом розвитку освіти й забезпечує підвищення якості, результативності та ефективності впровадження концепції «Нова українська школа»

Аналіз досліджень. Організація інноваційної діяльності в системі освіти регламентується Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності та може здійснюватися на різних рівнях – закладу освіти, регіональному, всеукраїнському, міжнародних проєктів.

* © *Куриш Н. К.*

Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом і масштабністю змін, що будуть внесені в систему освіти внаслідок удосконалення педагогічної діяльності, використання запропонованої освітньої інновації [2].

Термін «інноваційна діяльність» трактується в Законі України «Про інноваційну діяльність» як діяльність, що спрямована на використання й комерціалізацію результатів наукових досліджень і розробок та зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [4].

Ми у своїх дослідженнях розглядаємо «інноваційну освітню діяльність» як діяльність, спрямовану на реалізацію/розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень і розробок, що сприяють її вдосконаленню [2].

Проблема організації інноваційної освітньої діяльності є багатогранною, вітчизняні науковці її розглядають у своїх працях як інноваційно-проєктну (В. Бондар, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Козлова, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Крижко, І. Лікарчук, В. Маслов, В. Стадник, А. Черниш та інші) або дослідно-експериментальну (Ю. Бабанський, К. Гриднєва, Ю. Грицай, В. Загвязинський, В. Козаков, Б. Надєінський, В. Полонський, О. Рудницька, М. Смородинська, М. Солдатенко, М. Сорокін та інші).

Метою статті є проведення аналізу організації інноваційної освітньої діяльності на базі закладів освіти Чернівецької області та окреслення перспектив її провадження в умовах сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу. У Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року зазначається, що Україна має високий освітній та науковий потенціал, здатний продукувати різноманітні нововведення у вигляді ідей, наукових розробок, патентів. Серед конкурентних переваг України визначаються такі:

- відповідно до Глобального індексу конкурентоспроможності – висока ємність ринку, якість вищої, середньої та професійної освіти;
- відповідно до Глобального індексу інновацій основою української інноваційної конкурентоспроможності є людський капітал, тобто знання й навички, якими володіють люди, що дає змогу їм створювати цінність у світовій економічній системі [5].

В умовах сучасних викликів і враховуючи визначені переваги, саме інноваційна освітня діяльність є основним рушієм реформи і дає можливість напрацювати дієві механізми й інструменти реалізації основних ідей нової української школи та оновити підходи до моделювання освітнього процесу, пропонуючи педагогам різноманітні заходи й засоби в межах реалізації інноваційної діяльності [1]. В освітньому просторі Чернівецької області координує організацію та реалізацію інноваційної освітньої діяльності Інститут післядипломної педагогічної освіти, що відбувається в межах практико орієнтованих інноваційних проєктів і науково-дослідницьких педагогічних експериментів.

У ході проведеного аналізу виявлено, що 2023 року в системі освіти Чернівецької області реалізується за координації Інституту 17 науково-дослідницьких педагогічних експериментів та інноваційних освітніх проєктів, з яких 8 мають статус всеукраїнського рівня, 9 – регіонального рівня, (інформація про них висвітлюється на сайті закладу в розділі «Наукова робота», закладці «Інноваційна діяльність» http://ippobuk.cv.ua/?page_id=276).

Із 8 експериментів та інноваційних освітніх проєктів всеукраїнського рівня 2 перебувають на формувальному, 1 – на узагальнюючому етапі, 5 реалізуються після узагальнення. Із 9 експериментів та інноваційних освітніх проєктів регіонального рівня 1 перебуває на діагностично-констатувальному етапі, 1 – на підготовчому, 3 – на формувальному, 3 – на узагальнювальному етапі, 1 призупинив діяльність.

Інноваційною діяльністю охоплено 105 закладів освіти області. Із них базами для всеукраїнського рівня є 83 заклади; для регіонального рівня – 22 заклади освіти.

Найбільше експериментів та інноваційних освітніх проєктів реалізується на базі закладів м. Чернівців. Слід зазначити, що є заклади, які беруть участь у двох і більше експериментах: Боянський ліцей, Годинівський НВК, Кіцманська гімназія, Рукшинська ЗОШ І–ІІІ ст., Строжинський ліцей, Сторожинська гімназія, ЗОШ № 28, 22, 8, 3 м. Чернівців та інші.

Аналізуючи організацію інноваційної освітньої діяльності на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, виявлено, що сім експериментів/проєктів всеукраїнського рівня завершилися 2022 року, і їх напрацювання апробовані й активно впроваджуються в закладах освіти області.

Слід зазначити також, що в червні 2022 року на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти започатковано дослідно-експериментальну роботу регіонального рівня з теми «Педагогічні умови розвитку професійної майстерності вчителів музичного мистецтва у системі післядипломної педагогічної освіти». У вересні 2022 року на запити адміністрацій закладів освіти та відповідно до п. 32 затверджених заходів щодо реалізації науково-дослідної теми Інституту на 2021–2025 рр. [3] відкрито на базі 7 закладів освіти Чернівецької області регіональний дослідницький експеримент «Історію творять люди: формування культурної компетентності учнів через призму творчого доробку відомих людей рідного краю» (Бережонський ЗЗСО І–ІІ ст.-ЗДО, Вовчинецький ЗЗСО І–ІІ ст., Коровійський ліцей, Корчівецький ліцей, Ломачинецька гімназія-філії ОЗ «Білоусівський ліцей», опорний заклад «Вашківецький ЗЗСО І–ІІІ ступенів», Опришенська ЗОШ І–ІІІ ст.).

У межах реалізації науково-дослідних експериментів та інноваційних освітніх проєктів 2023 року проведено понад 50 заходів, а саме 26 заходів щодо забезпечення ефективного впровадження Державного стандарту базової середньої освіти, із них 10 онлайн-івентів та 16 презентацій авторськими колективами навчального забезпечення для 6-х класів, 3 навчальних тренінги, по 2 онлайн-наради та учнівські конференції, 2 засідання в межах обласної методичної майстерні для молодих і малодосвідчених учителів музичного мистецтва, а також коворкінг, тиждень та декаду громадянської освіти, семінар, майстер-клас, 3 навчальних сесії у межах курсів підвищення кваліфікації, 4 вікторини, конкурси, серед яких – обласна учнівська конференція «Український вимір процесів європейської інтеграції», вернісаж учнівських бізнес-ідей «Стартап юніор», 7 заходів у межах марафону безпечного інтернету, упроваджено курс за вибором «Педагогічна майстерність і творчість вчителя музичного мистецтва».

Окрім того в межах експериментів та проєктів науково-педагогічні працівники долучалися до 17 заходів, з яких 3 вебінари, по 1 семінару та форуму, 7 конференцій, 3 презентації, 2 онлайн сесії-рефлексії, та підготовлено два експертних висновки на навчальний посібник «Мистецтво» для 5 класу й підручник «Мистецтво» для 6 класу для закладів загальної середньої освіти.

У ході експериментів 2023 року напрацьовано 3 посібники й методичні рекомендації, 3 банки/каталоги термінів і понять/критеріїв/методичної літератури з проблем дослідження і методик використання, Алгоритм управління освітнім процесом на адаптаційному циклі (5–6 клас) учителя нової української школи, Практичний порадник щодо підготовки батьків першокласників до школи, які працюватимуть за проєктом «Інтелект України», Модель розвитку професійної майстерності вчителя музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти, проведено апробацію 4 навчально-методичних комплексів для учнів 5, 7, 10-х класів. Результати апробації дослідно-експериментальної та проєктної діяльності опубліковано в 10 публікаціях та презентовано на 11 науково-практичних конференціях, форумах.

Організовано 12 моніторингових досліджень ефективності впровадження інноваційної діяльності в освітній процес закладів освіти, опитування здобувачів освіти

й педагогів у межах реалізації експериментів, визначення популярних каналів комунікації та профорієнтаційного інформування підлітків, моніторингові дослідження кадрового забезпечення пілотування всеукраїнського інноваційного проєкту в закладах освіти Чернівецької області та вивчення ефективності впровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти в освітній процес нової української школи.

Із метою вивчення реалізації та перспектив упровадження освітніх інноваційних проєктів / дослідно-експериментальної роботи в системі освіти Чернівецької області, активізації залученості педагогічних працівників закладів освіти регіону до здійснення інноваційної й дослідно-експериментальної освітньої діяльності регіонального рівня упродовж березня 2023 року проведено опитування керівників закладів освіти.

Опитування складалося із **двох блоків**:

- участь в інноваційних проєктах / дослідно-експериментальній роботі,
- перспективи впровадження нових інноваційних проєктів/дослідно-експериментальної роботи.

До опитування долучилися 167 керівників закладів загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти, з яких 125 (75 %) зазначили, що не беруть участь у інноваційній діяльності, і тільки 42 (25 %) – що беруть участь в експериментах «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність»; «Фінансова грамотність»; «Розвиток громадянської освіти старшокласників в умовах формування полікультурного українського суспільства»; «Розвиток комунікативної компетентності в полікультурному освітньому середовищі засобами технології CLIL»; «Інтелект України», «Розумники», «Формування предметних історичних компетентностей учнів засобами критичного мислення», «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти», «Афлатот» та ін.

У межах першого блоку **«Участь в інноваційних проєктах / дослідно-експериментальній роботі»** 26 (62 %) респондентів із 42 зазначили, що беруть участь у всеукраїнських експериментах, і 16 (38 %) – що в регіональних.

Нас цікавило питання «Зазначте, чи виникають у вас проблеми в ході реалізації інноваційного проєкту/дослідно-експериментальної роботи», на яке 34 (81 %) респонденти відповіли, що не виникають, і лише 8 (19 %) зазначили, що виникають, і вказали такі:

– сучасні умови не дають можливість успішно реалізувати всі етапи експерименту;
– значна додаткова зайнятість, що не дає можливості займатися дослідно-експериментальною роботою;
– фінансування проєкту та матеріально-технічне забезпечення;
– недостатній рівень готовності педагогів до змін;
– проєкт фінансується батьками, а ціни не доступні для всіх родин.

Серед запропонованих керівниками напрямків уникнення проблем реалізації інноваційного проєкту/дослідно-експериментальної роботи слід зазначити такі:

– підтримка вчителів, які займаються проєктною діяльністю;
– матеріально-технічне забезпечення проєктів;
– мотивація вчителів до участі в проєктній діяльності;
– фінансування проєктної діяльності;
– інформаційне забезпечення інноваційної діяльності та ін.

Перспективи впровадження нових інноваційних проєктів/дослідно-експериментальної роботи ми проаналізували у другому блоці опитувальника, що дає можливість спроєктувати подальшу діяльність у цьому напрямку. Так, на запитання «Вкажіть, чи хотіли би Ви, щоб Ваш заклад освіти долучився до нового інноваційного проєкту або дослідно-експериментальної роботи» з 167 опитаних

керівників 83 (49,7 %) зазначили, що готові долучитися, 81 (48,5 %) – що поки що не планували, і лише 3 (1,8 %) – що не бажають брати участь у дослідно-експериментальній роботі.

83 респондентам, які готові долучитися до інноваційної діяльності, ми запропонували обрати напрямок, який може бути перспективним для здійснення дослідно-експериментальної роботи в їхньому закладі освіти, та отримали такі результати:

– розроблення та апробація нових підходів до організації освітнього процесу – 14 (17 %);
– упровадження нових методів і технологій навчання та виховання здобувачів освіти – 25 (30 %);
– управління закладом освіти – 19 (23 %);
– партнерська взаємодія в закладі освіти – 17 (20 %);
– професійний розвиток педагогічних працівників – 22 (26 %);
– виховання здобувачів освіти на цінностях – 29 (35 %);
– формування та розвиток ключових компетентностей у здобувачів освіти – 29 (35%).

Респонденти визначили також теми дослідження, серед яких найбільш актуальними є такі: «Школа партнерської взаємодії: рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей», «Критичне мислення як засіб формування та розвитку творчих здібностей учнів», «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти. Співробітництво і партнерство – основа роботи з батьками», «Виховання на цінностях – як один з ключових компонентів формули Нової української школи», «Упровадження технологій STEM-освіти під час викладання природничих наук», «Організація освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в навчально-реабілітаційному центрі», «Упровадження здоров'язбережувальних технологій як умова формування культури здоров'я учнів закладу загальної середньої освіти», «STREAM-освіта в сучасному ЗДО», «Екошкола – школа майбутнього», «Сучасні підходи до організації освітнього процесу в закладі позашкільної освіти».

Керівники також зазначили очікування закладів освіти від участі в реалізації інноваційного проєкту/ дослідно-експериментальної роботи:

– підвищення іміджу закладу освіти – 52 (62,7 %),
– підвищення рівня надання якісних освітніх послуг – 51 (61,4 %),
– розроблення та апробування нових ефективних методик і технологій – 19 (23 %),
– отримання досвіду щодо сучасних підходів організації освітнього процесу – 57 (68,7 %).

Висновки. Отже, у межах інноваційної освітньої діяльності можна окреслити низку перспектив щодо вдосконалення реалізації практико орієнтованих інноваційних проєктів і науково-дослідницьких педагогічних експериментів у системі освіти Чернівецької області, серед яких найбільш дієвими є такі:

– систематично презентувати та знайомити освітян області з перспективними темами й напрямками інноваційної діяльності;
– видавати регулярний дайджест про нові пропозиції, переваги проєкту чи експерименту алгоритм залучення закладів освіти;
– презентувати кращі педагогічні практики, напрацьовані на основі отриманих результатів експериментів;
– обговорити на курсах підвищення кваліфікації питання щодо перспективи впровадження інноваційних освітніх проєктів або дослідно-експериментальної роботи в системі освіти Чернівецької області;

– створити віртуальні інноваційні платформи, на яких розміщувати матеріали і результати досліджень та інновацій для педагогів і учнів, а також міжнародних партнерів для налагодження співпраці;

– здійснювати науково-методичний супровід процесу впровадження педінновацій в освітню практику;

– консультувати педагогів-новаторів із питань експериментально-дослідницької роботи та реалізації інноваційних освітніх проєктів;

– формувати стійку мотивацію педагогів щодо застосування інноваційних освітніх технологій в освітньому процесі.

Пошук найбільш оптимальних шляхів удосконалення реалізації практико орієнтованих інноваційних проєктів і науково-дослідницьких педагогічних експериментів у системі освіти Чернівецької області може бути здійснено в подальших наукових розвідках.

Список використаних джерел:

1. Куриш Н. Організація інноваційної освітньої діяльності педагогів у системі післядипломної освіти: регіональний аспект. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали ІІІ Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 30 вересня 2022 р.) / за наук. ред. С. В. Кюрчева, В. В. Кідалова та інш. Запоріжжя : ТДАТУ, 2022. С. 339–343.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» від 07.11.2000 року № 522. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text
3. Наказ Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області від 31.12.2021 № 105/од «Про затвердження заходів щодо реалізації науково-методичної та науково-дослідної проблеми Інституту на 2021-2025 роки». URL: http://ippobuk.cv.ua/?page_id=7498
4. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV. Дата оновлення: 31.03.2023 2849-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text
5. Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року. Розпорядження КМУ № 526-р від 10.07.2019 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65495/

References:

1. Kurysh, N. (2022). Orhanizatsiia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti pedahohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity: rehionalnyi aspekt [Organization of teachers' innovative educational activities in the postgraduate education system: regional aspect], *Rozvytok suchasnoi nauky ta osvity: realii, problemy yakosti, innovatsii,* Materialy III Mizhnarodnoi nauk.-prakt. internet-konf. [Development of modern science and education: realities, quality problems, innovations, Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference]. Zaporizhzhia: TDATU [in Ukrainian].
2. On approval of the Regulation on the procedure for implementing innovative educational activities, the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated November 7, 2000, No. 522. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text [in Ukrainian].
3. On approval of measures to implement the scientific-methodical and scientific-research problem of the Institute for 2021-2025, the Order of Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Chernivtsi Region dated December 31, 2021 No. 105/od. Retrieved from http://ippobuk.cv.ua/?page_id=7498 [in Ukrainian].
4. On innovative activity, Law of Ukraine dated July 4, 2002, No. 40-IV. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text [in Ukrainian].
5. On the approval of the Strategy for the development of the sphere of innovative activity for the period up to 2030, Order of the CMU No. 526 dated July 10, 2019. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65495/ [in Ukrainian].

Kurysh N. K.,
orcid.org/0000-0001-5864-8502

REALIZATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A MODERN TREND IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION: REGIONAL PECULIARITIES

The article presents the organized research on the implementation of innovative educational activities on the basis of educational institutions of Chernivtsi region under the coordination of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi region.

The author analyzes the regulatory framework and modern challenges of society that facilitate and motivate the implementation of innovative educational activities as a modern trend in the development of education and defines such key concepts as "innovation activity", "innovative educational activity", "practice-oriented innovation project", "research pedagogical experiment" and others.

The author has monitored current trends in the organization and regional peculiarities of the implementation of research pedagogical experiments and innovative educational projects on the basis of educational institutions in the Chernivtsi region, using the capabilities and resources of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education. The results of the developments in the course of innovative educational activities and their popularization among the educational community are determined.

In the course of the study, a survey of heads of educational institutions was organized to study the realization and prospects for the implementation of educational innovation projects/experimental work in the Chernivtsi region's education system, to increase the involvement of pedagogical staff of educational institutions in the region in the implementation of innovative and experimental educational activities at the regional level. Based on a survey of heads of educational institutions, the article analyzes the participation and implementation of innovative activities and outlines promising areas for experimental research and the launch of new innovative projects/research and experimental work in institutions, taking into account current challenges and the process of reforming the education system.

Key words: reform, innovative activity, innovative educational activity, project, practice-oriented innovative project, research pedagogical experiment.

Дата надходження статті: 14.08.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Цуркан М. В.

УДК 373.3/.5.07(477)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.488*

Онаць О. М.*,*
orcid.org/0000-0003-3323-1289
Чижевський Б. Г.*,*
orcid.org/0000-0002-7878-1180

ТЕОРЕТИКО-МЕТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ДЕМОКРАТИЧНОЇ МОДЕЛІ КЕРІВНИЦТВА ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті визначено теоретико-методологічні аспекти державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва закладами загальної середньої освіти в сучасних умовах, що є особливо важливим в умовах війни, воєнного стану та підготовки до післявоєнного відновлення України та її освіти, зокрема обґрунтовано два основоположні, на думку авторів статті, методологічні підходи – людиноцентричний та системний; зазначено, що методологія державно-громадського керівництва ЗЗСО як демократичної моделі має особливості

* © ***Онаць О. М.***
* © ***Чижевський Б. Г.***

як філософська, юридична та педагогічна категорії, та розкрито їх змістовне наповнення; окреслено засадничі принципи за результатами дослідження; доведено, що сучасне державно-громадське управління ЗЗСО є складною, динамічною категорією, що передбачає використання комплексу заходів дослідження, які утворюють відповідний категоріальний апарат. Цей процес досить різноманітний за своїми організаційними, супровідними, контрольними формами, змістом, моделюванням, методами реалізації та засобами конструювання; зроблено висновок, що державно-громадське управління як демократична модель керівництва ЗЗСО – це система, яка фокусується на процесах співорганізації та вдосконалення, спільному визначенні сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків, взаємозв'язку й розвитку, ролі середовища в цих процесах, коли потребує врегулювання суперечливе співвідношення позитивної й негативної діяльності партнерів, їх рівносильного впливу в державно-громадському управлінні, дотримання принципів демократії, гуманізму в організації самоврядування й співуправління в управлінні закладом освіти, продуктом якого має бути узгоджений інноваційний розвиток системи й підсистем, соціальний порядок загалом і правопорядок зокрема, активність і компетентність усіх суб'єктів.

Ключові слова: державно-громадське управління, теоретико-методологічні аспекти, заклади загальної середньої освіти, демократична модель керівництва, методологічні підходи, принципи.

Постановка проблеми. Освіта завжди була й буде найважливішою умовою інноваційного соціально-економічного й соціально-культурного розвитку суспільства, вагомим чинником консолідації, об'єднання й державотворення, основою розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорукою майбутнього України. Вона є найбільш масштабною і людиномісткою сферою українського суспільства, визначальним чинником його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації та управління освітою, а тому має надзвичайно важливе значення, оскільки впливає і на рівень організації освітнього процесу, і на його результативність.

Сучасна теорія управління у сфері загальної середньої освіти перебуває в активній стадії оновлення методологічної парадигми, що передбачає його демократизацію, запровадження дієвого державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва, яка б відображала внутрішні тенденції розвитку системи освіти, стрімких, суперечливих і масштабних трансформацій, змін, реорганізацій, перетворень у поєднанні з політичними, законодавчими, правовими, економічними, соціальними, культурними й інформаційними процесами і явищами.

Актуальність проблеми дослідження полягає в тому, що складність, динамічність, багатовекторність і багатогранність освітніх і управлінських завдань, які розв'язуються органами управління освітою в умовах децентралізації, зокрема сучасними закладами загальної середньої освіти (надалі – ЗЗСО), посилюють значення теорії та методології управління як складової педагогічної науки, що розробляє моделі, алгоритми, логістику, шляхи й засоби подальшого вдосконалення функцій, форм і методів роботи органів управління освітою і керівників закладів загальної середньої освіти. Знання ж філософії, методології управління є одним із визначальних засобів отримання об'єктивного істинного знання для ухвалення науково вивіреного, практично перевіреного, правового рішення та обґрунтованих дій.

Визначення теоретико-методологічних аспектів державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО необхідне також для усунення наукових, дисциплінарних меж між природничими, соціально-гуманітарними, суспільствознавчими дисциплінами, збагачення педагогічної науки новими теоретичними концепціями, моделями, ідеями, розроблення високоякісної методологічної бази зі створення прогресивних освітніх теорій, забезпечення методологічного і теоретичного підходів до реалізації оптимальної демократичної моделі

керівництва закладами загальної середньої освіти, поєднання різноспрямованої діяльності державних і суспільних суб'єктів, що пов'язані з функціюванням і розвитком системи освіти і закладів освіти, в інтересах суб'єктів освітнього й управлінського процесів, суспільного сектору і державної влади.

Аналіз досліджень. Важливе значення для осмислення досліджуваної проблеми державно-громадського управління освітою і закладами загальної середньої освіти, демократизації освітнього й управлінського процесів мають напрацювання вітчизняних науковців і практиків, зокрема І. Беха, Є. Березняка, А. Бойко, М. Босенко, А. Гошка, Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Єльникової, О. Захаренка, С. Калашнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, С. Королюк, Є. Краснякова, В. Кременя, В. Курила, Н. Лісової, В. Лугового, В. Маслова, О. Михасюк, В. Олійника, В. Огнев'юка, О. Онаць, І. Осадчого, Л. Паращенко, О. Пастовенського, Н. Побірченко, Т. Подорожної, С. Сисоєвої, О. Топузова, В. Хайруліної, Б. Чижевського, В. Шепотька та інших.

Але недостатньо дослідженими залишаються питання визначення й переосмислення теоретико-методологічних аспектів державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти як оптимальної демократичної моделі керівництва ЗЗСО в умовах децентралізації управління освітою, обґрунтування співвідношення впливу й рівнів взаємодії держави, суспільства й особистості на демократичність процесів у системі загальної середньої освіти й закладах освіти; механізмів активної взаємодії всіх суб'єктів освітнього й управлінського процесів.

Метою статті є визначення теоретико-методологічних аспектів державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва закладами загальної середньої освіти в умовах децентралізації й розвитку місцевого самоврядування.

Виклад основного матеріалу. Управління освітою і закладами загальної середньої освіти, в якому поєднується різноспрямована діяльність державних і суспільних суб'єктів, що пов'язані з функціюванням і розвитком системи освіти і закладів освіти, в інтересах суб'єктів освітнього та управлінського процесів, суспільного сектору і державної влади отримало назву «державно-громадське».

У Законі України «Про освіту» записано: «Державно-громадське управління у сфері освіти – це взаємодія органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства з метою прийняття ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти» [5, с. 70].

Тобто можна зробити висновок: сучасне державно-громадське управління ЗЗСО є складною, динамічною категорією, що передбачає використання комплексу заходів дослідження, які утворюють відповідний категорійний апарат. Цей процес досить різноманітний за своїми організаційними, супровідними, контрольними формами, змістом, моделюванням, методами реалізації та засобами конструювання.

Основоположним аспектом дослідження такої складної управлінсько-організаційної категорії, як державно-громадське управління, що є втіленням демократичної моделі керівництва ЗЗСО, є формування принципової методологічної орієнтації на об'єкти освітнього процесу й управління, структуру закладу освіти, механізми функціювання й розвитку, а також необхідні для цього дослідницькі процедури й засоби, і передбачає розкриття змісту обраних для дослідження їх головних компонентів, які відіграють важливу роль у сучасних умовах і які неможливо було б виявити за допомогою традиційного теоретико-педагогічного підходу, хоча це і не вичерпує повністю проблеми дослідження.

Український учений В. Андрущенко справедливо зауважує, що особливе значенні в розвитку теорії державно-громадського управління закладом освіти відіграє філософія освіти, яка «має спрямовувати освітній процес на майбутнє, вивести його з минулого у сучасність, орієнтувати його на розв'язання проблем, а не на засвоєння готового знання» [1, с. 433].

Автор підкреслює спрямованість у майбутнє України державно-громадської форми управління освітою та її доцільність, що підтверджується історією: «Від Київської Русі, через Козацтво, Гетьманщину й до драматичної долі Центральної Ради В. Винниченка, М. Грушевського та держави П. Скоропадського Україна завжди прагнула організованості (інтеграції, цілісності) й динаміки, намагалася забезпечити громадянську стабільність й розширити діапазон соціального реформування» [1, т. 2, с. 13].

Тобто від знання і врахування набутого вітчизняного історичного досвіду та ступеня наукового пізнання залежить глибина й ефективність теоретико-методологічного супроводу освітнього процесу й участі суб'єктів державно-громадського управління як демократичною моделлю керівництва ЗЗСО.

Розглянемо два основоположні методологічні підходи, які є важливими в контексті цього дослідження, – людиноцентричний і системний.

Домінанта дитино-, людиноцентризму як методологічного підходу є підґрунтям формування не лише змісту освіти, є не тільки принципом (В. Кремень), процесом (І. Бех), людиноцентрично спрямованою системою освіти (А. Бойко), а й відображає основний вид діяльності ЗЗСО та реалізацію основних прав, свобод і зобов'язань його учасників, коли центральною постаттю в цьому процесі є (людина) дитина [3; 4; 8; 14].

В. Кремень зазначає, що «філософія людиноцентризму – не просто чергове філософське й антропологічне вчення, а перетворення філософування з гуманістичних міркувань як таких на новий тип метафілософії і світогляду, безпосередньо дотичних до вищих смислів буття, які діють через життя і живе мислення». Науковець визначає його як «принцип цілісного розуміння особистості», який відповідає пошукам сучасної соціально-філософської думки і передбачає осмислення феномену людини у Всесвіті. На його думку, принцип людиноцентризму відповідає вимогам і запитам сучасної постіндустріальної цивілізації, яка потребує людини знаючої, творчої, ініціативної і водночас інноваційно мислячої [8, с. 439].

На думку І. Беха, людиноцентризм (стосовно освіти – дитиноцентризм) – це «особистісно-орієнтований педагогічний, зокрема виховний процес», в якому одним із провідних напрямків дослідження має стати ідеологія формувального експерименту у статусі інноваційної виховної технології гуманістичного типу.

Цілком погоджуємося з автором, що «особистісне спілкування стає повноцінним лише коли в ньому інтенсивно утверджується взаємний і довірливий зв'язок, де кожен із партнерів ставиться до іншого з приязню, по-дружньому, підтримує і симпатизує йому» [3, с. 9–18].

А. Бойко надала характеристику ідеального образу людини, яку має формувати людиноцентрично спрямована система освіти, серед найсуттєвіших рис характеру якої звертають на себе увагу такі: «…відкритість інноваціям і змінам; уміння знаходити й обробляти інформацію; здатність критично мислити та приймати самостійні рішення; вміння планувати майбутні дії для досягнення передбачуваних цілей як у суспільному, так і в особистому житті; добре сформовані якості комунікації» [4, с. 47–43].

У реалізації державно-громадського управління як оптимальної демократичної моделі керівництва ЗЗСО людиноцентричний підхід означає, що воно існує й розвивається в контексті єдності всіх його рівнів буття і характеризується цілісністю, інституційною й функційною взаємозумовленістю, повноцінністю й нерозривністю у формуванні людиноцентрованої особистості. Цілком зрозуміло, що людиноцентризм нерозривно пов'язаний безпосередньо з особистісно орієнтованим, полісуб'єктним, культурологічним підходами, оскільки їх реалізація потребує системної діяльності, але їх аналіз не є метою нашого дослідження.

Ще одним методологічним підходом, на якому базуються синергетичний, полісуб'єктно-функційний та інші, який ми вважаємо також основоположним, базовим, є системний підхід.

На думку вітчизняної дослідниці Л. Калініної, системний підхід «надає змогу з'ясувати і осмислити сучасний погляд на феномен управління у різних галузях наукового знання в контексті застосування різних методологій дослідження та трансформації сучасного інформаційного суспільства до активного, вільного, громадянського, демократичного; модернізацію державно-громадського управління та його наближення до громадсько-державної моделі управління, європейських стандартів врядування…» [7, с. 40–41].

Застосування системного підходу в дослідженні державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО допомагає зрозуміти об'єкт пізнання як структуровану цілісність, розглянути його з точки зору взаємодії цілого й частини, елементів і підсистем, ураховуючи, що поєднання елементів системи є об'єктивним, а єдність забезпечується в результаті структурної впорядкованості системи та її частин, що визначає їх функційні залежності й взаємодію. Разом із тим структурні зв'язки системи регламентують і впорядковують свободу підсистем, створюючи певні межі для них. Як приклад, на рівні ЗЗСО – це накази, постанови, розпорядження стосовно діяльності закладу освіти, які визначаються нормативно-правовими актами; на інших рівнях управління освітою: нормативно-правові акти – законами; закони мають відповідати основним положенням базового закону; базовий закон – Конституції України тощо.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що державно-громадське управління як демократична модель керівництва ЗЗСО – це система, яка фокусується на процесах співорганізації й удосконалення, спільному визначенні сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків, взаємозв'язку й розвитку, ролі середовища в цих процесах, коли потребує врегулювання суперечливе співвідношення позитивної й негативної діяльності партнерів, їх рівносильного впливу в державно-громадському управлінні, дотримання принципів демократії, гуманізму в організації самоврядування й співуправління в управлінні закладом освіти, продуктом якого має бути узгоджений інноваційний розвиток системи й підсистем, соціальний порядок загалом і правопорядок зокрема, активність і компетентність усіх суб'єктів[13].

Таким чином, досліджуване поняття можна віднести до філософських, органічних юридичних, педагогічних понять, що утворюють понятійне ядро предметного поля філософії, юридичної та педагогічної науки; з другого боку – створення теоретичної моделі, яка за певних умов набуває об'єктивності, статусу наукового поняття, оскільки несе інформацію про свої сутнісні характеристики.

Із юридичного боку, система державно-громадського управління освітою і закладами загальної середньої освіти визначається законодавством, нормативно-правовими актами, що фактично формують нове коло соціально свідомої оцінки управлінських дій і рішень відносно законів розвитку та правозаконності, нового стану свідомості й доктринального їх вираження наукою, що викликають до життя оцінку ступеня єдності завдань, прав, свобод і обов'язків із боку учасників управлінських дій та рішень і формування певною мірою правослухняного соціуму. Тому потребує усвідомлення й переосмислення демократична модель керівництва, якою є державно-громадське розуміння природи, засад, підстав і механізмів такого управління поза реальним буттям індивідів, соціальних груп, учасників освітнього процесу й суспільства загалом [5; 6].

Філософія освіти є фундаментальною основою дослідження проблеми державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО, як універсальний провідник наукового пізнання й пізнавальний інструмент будь-якого дослідження, потребує також застосування системного підходу й забезпечує множинність підходів, які можна забезпечити при системному підході, і це дає можливість пов'язати аналіз державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО й контролю за дією системи умов і чинників, властивих соціальній реальності в усьому

її обсязі й цілісності; формування принципової методологічної орієнтації на об'єкти освітнього процесу й управління, структуру закладу освіти, механізми функціювання й розвитку, а також необхідні для цього дослідницькі процедури й засоби, і має надзвичайно важливе значення для забезпечення функціювання і розвитку кожного конкретного закладу освіти. Ця категорія охоплює духовний, освітній, юридичний, правовий, політичний, соціальний, інформаційний, а також соціокультурний і демократичний аспекти [8; 14; 15].

Важливу роль у дослідженні державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО відіграють філософські та педагогічні принципи, принципи партнерства, зокрема освітнього, і принципи управління освітою та закладами загальної середньої освіти як вихідні положення і вимоги до його запровадження, функціонування та розвитку. Серед них насамперед – відкритість, демократичність, взаємодія, узгодженість, участь і спільне управління. Демократизація освітнього процесу та управління означає забезпечення рівних можливостей, співпрацю, відкритість, гласність, державно-громадське чи громадсько-державне управління, самоорганізацію самоврядних структур, пряме спілкування, діалог, тощо [2; 8; 10; 11].

Б. Чижевський уважає за потрібне враховувати в контексті дослідження теоретико-методологічних аспектів державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО в сучасних умовах такі філософські принципи формально-логічного мислення: повноти, несуперечності (послідовності), визначеності, обґрунтованості (логічності), абстрактності, необхідності та достатності. Обґрунтовується це тим, що принцип повноти постає як вимога до аксіоматичної теорії управління й характеризує достатність для певних цілей її дедуктивних засобів; принцип обґрунтованості – це процедура наведення тих аргументів, з огляду на які варто застосовувати певне твердження або концепцію управління загалом; принцип абстрагування допомагає чітко розмежовувати реальні й ідеальні компоненти у змісті державно-громадського управління та його відповідності законам і є, на нашу думку, однією із засад успішної організації людини у світі, що дає їй можливість пристосуватися до незнання більшості конкретних фактів навколишньої реальності; принципи необхідності та достатності допомагають здійснювати детальне вирізнення істотних ознак державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО та суміжних правових категорій (маються на увазі законність, правопорядок, наукова організація праці й навчання, реалізація прав, свобод, обов'язків учасників освітнього процесу) [15, с. 12].

Державно-громадське управління як демократична модель керівництва ЗЗСО не можлива без урахування й дотримання засадничих принципів освітнього партнерства, які мають забезпечувати ефективність і результативність освітнього партнерства: «законності; науковості; цілеспрямованості; освітньої спрямованості; суспільної спрямованості; добровільної участі; підсильної участі; активної участі» (представлені О. Топузовим у монографії «Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія» [12, с. 35-36]).

Нові підходи до характеристики принципів реалізації державно-громадського управління ЗЗСО та його модернізації застосовано під час здійснення фундаментального дослідження відділу економіки та управління ЗСО Інституту педагогіки НАПН України за темою «Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами» (науковими співробітниками відділу є автори статті). Принципи представлені й детально обгрунтовані Л. Калініною, науковим керівником дослідження, у монографії. Це принцип нового синергетичного світорозуміння організації державно-громадського управління; принцип визнання та забезпечення можливостей раціонального вибору суб'єктами управління на всіх рівнях освіти; принцип компліментарності; принцип «розростання малого» або підсилення флуктуації;

синергетичний принцип урахування внутрішніх тенденцій розвитку активних систем із визначеною метою [7, с. 43–50].

Таким чином, принципи державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО мають визначальне значення в його реалізації й розвитку. Вони сприяють пізнанню і дотриманню означених у статті та багатьох інших принципів результативній діяльності держави і суспільного сектору, допомагають визначати характеристику спільної діяльності учасників освітнього процесу й управління після ухвалення правових рішень, учинення дій із метою встановлення справді правових взаємовідносин і взаємодії.

Вважаємо, що є потрібним наукове осмислення й переосмислення теоретичних проблем педагогічної науки в контексті виявлення конкретних особливостей методологічних підходів, засадничих принципів діяльності, природи і змісту державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО та його відповідності духовним, моральним (натуральним), природним, юридичним, науково-педагогічним законам, забезпечення науково-методичного супроводу, а також виконання практичних завдань і заходів, необхідних для різних етапів і моделей такого управління.

Висновки. Окреслені у статті теоретико-методологічні аспекти державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти як демократичної моделі керівництва ЗЗСО в сучасних умовах сприяють забезпеченню науково-методологічного аналізу сутності й змісту їх компонентів, прогнозуванню та систематизації всього комплексу науково-освітніх, навчально-виховних, культурологічних аспектів і явищ у забезпеченні переходу від прямого адміністративного впливу на форми та технології, які пов'язані з функціюванням і ефективним розвитком закладів освіти, до прогнозування та моделювання педагогічних і управлінських процесів; способів і механізмів їх реалізації в управлінні й співуправлінні.

Зокрема, потребують опрацювання взаємозв'язок і залежність державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва ЗЗСО в умовах децентралізації, ризиків і викликів сьогодення, з Конституцією України як Основним Законом держави; взаємозв'язок управлінських рішень, законності й реалізації права учасників освітнього процесу на працю та освіту з погляду верховенства права, свобод, волі, обов'язків, зобов'язань; формування громадянина, патріота, креативну особистість з метою її самореалізації в особистому і професійному житті й інноваційному розвитку української держави. Це сприятиме збагаченню методології теоретико-педагогічних досліджень, формулюванню й уведенню в пізнавальний процес нових концептуальних ідей, розробленню й упровадженню нових методологічних підходів тощо.

У контексті осмислення й переосмислення теоретико-методологічних засад державно-громадського управління як демократичної моделі керівництва закладом загальної середньої освіти потребують подальшого дослідження і практичного втілення різні демократичні моделі державно-громадського управління, підготовка керівників закладів освіти і представників органів управління освітою до співпраці і партнерської взаємодії з громадськістю й приватним сектором, тобто з усім суспільством.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Організоване суспільство: Проблеми суспільної самоорганізації та інституалізації в період радикальних трансформацій в Україна на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу: у 2 кн. / В. Андрущенко; наук. ред. В. Савельєв. 3-тє вид., виправл., доповн. Київ: Знання України, 2018. Кн. 1: Від мрії до дії. 2018. 659 [1]; Кн. 2: Філософія новітнього державотворення. 2018. 647 с.
2. Березняк Є. С. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи. Вид. 2-ге. К.: Генеза, 2003. 80 с.
3. Бех І. Д. Два етапи розвитку педагогічної науки – дві експериментальновиховні стратегії. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України.* Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 239. С. 9–18.

4. Бойко А. І. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання. *Вища освіта України.* 2008. № 4. С. 37–43.
5. Верховна Рада України. Закон № 2145-VIII «Про освіту». 2017. 5 вересня.
6. Верховна Рада України. Закон № 463-IX «Про повну загальну середню освіту». 2020. 16 січня.
7. Калініна Л. М., Мелешко В. В., Осадчий І. Г., Паращенко Л. М., Топузов М. О. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми / Л. М. Калініна (ред.). Київ: Педагогічна думка, 2018. 224 с.
8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка, 2009. С. 439.
9. Лісова Н. І. Теоретико-методичні основи державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.06 / Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2020. 40 с.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. автор. колектив [Л. М. Калініна, О. М. Онаць]. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. Бібліогр.: с. 21. (До 30-річчя незалежності України). URL: https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua
11. Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління: посіб. / О. М. Онаць, Л. М. Калініна; за наук. ред. Л. М. Калініної. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 64 с. URL: http://undip.org.ua/upload/iblock/9d6/17_26_2_1_2_.pdf
12. Топузов О. М. Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія. Київ: Інститут педагогіки: Педагогічна думка, 2021. 160 с. URL: https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160
13. Топузов О., Калініна Л., Лісова Н., Калініна Г., Малюга М. Партнерські засади державно-громадського управління як предмет розгляду в підручнику для керівника. *Проблеми сучасного підручника.* 2021. № 27. С. 264–276. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-264-276
14. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В. Г. Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
15. Чижевський Б. Г. (2021). Методологічні засади демократичного управління закладом освіти. *Освітня аналітика України*. 2021. № 1. С. 5–20. DOI: 10.32987/2617-8532-2021-1-5-20.

References:

1. Andrushchenko, V. (Ed.). (2018). Orhanizovane suspilstvo: Problemy suspilnoi samoorhanizatsii ta instytualizatsii v period radykalnykh transformatsii v Ukraina na rubezhi stolit. Dosvid sotsialno-filosofskoho analizu [Organized society: Problems of social self-organization and institutionalization during the period of radical transformations in Ukraine at the turn of the century: Experience of socio-philosophical analysis]. (Vols. 1–2). Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
2. Berezniak, Ye. S. (2003). Realizatsiia pryntsypu demokratyzatsii v upravlinskii diialnosti dyrektora shkoly [Implementation of the principle of democratization in the management activity of the school head]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
3. Bekh, I. D. (2016). Dva etapy rozvytku pedahohichnoi nauky – dvi eksperymentalnovykhovni stratehii [Two stages of development of pedagogical science - two experimental educational strategies]. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia, 239, 9–18 [in Ukrainian].
4. Boiko, A. I. (2008). Liudynotsentryzm yak pryntsyp osobystisno oriientovanoho navchannia [Human-centeredness as a principle of personally-oriented education]. Vyshcha osvita Ukrainy, 4, 37–43 [in Ukrainian].
5. On Education, Law of Ukraine No. 2145-VIII dated September 5, 2017 [in Ukrainian].
6. On comprehensive secondary education, Law of Ukraine No. 463-IX dated January 16, 2020 [in Ukrainian].
7. Kalinina, L. M., Meleshko, V. V., Osadchyi, I. H., Parashchenko, L. M., & Topuzov, M. O. (Ed.). (2018). Upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy yak aktyvnymy systemamy: modeli ta mekhanizmy [Management of general education institutions as active systems: models and mechanisms]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

8. Kremen, V. H. (Ed.). (2009). Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiiakh osvitnoho prostoru [The philosophy of human-centeredness in educational space strategies]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
9. Lisova, N. I. (2020). Teoretyko-metodychni osnovy derzhavno-hromadskoho upravlinnia rozvytkom zahalnoi serednoi osvity [Theoretical and methodological foundations of state and public management of the development of general secondary education]. (Doctor's thesis). The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Cherkasy [in Ukrainian].
10. Kremen, V. H. (Ed.). (2021). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Onats, O. M., & Kalinina, L. M. (Ed.). (2017). Kontseptualni zasady orhanizatsiinykh mekhanizmiv i tekhnolohii hromadsko-derzhavnoho upravlinnia [Conceptual principles of organizational mechanisms and technologies of public-state management]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Topuzov, O. M. (2021). Osvitnie partnerstvo v systemi zahalnoi serednoi osvity: teoriia i metodolohiia [Educational partnership in the general secondary education system: theory and methodology]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Topuzov, O., Kalinina, L., Lisova, N., Kalinina, H., & Maliuha, M. (2021). Partnerski zasady derzhavno-hromadskoho upravlinnia yak predmet rozghliadu v pidruchnyku dlia kerivnyka [Partnership principles of public administration as a subject of consideration in a textbook for managers]. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 27, 264–276. Retrieved from https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-264-276 [in Ukrainian].
14. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura [The phenomenon of innovation: education, society and culture]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
15. Chyzhevskyi, B. H. (2021). Metodolohichni zasady demokratychnoho upravlinnia zakladom osvity [Methodological principles of democratic management of an education institution]. Osvitnia analityka Ukrainy, 1, 5–20. Retrieved from 10.32987/2617-8532-2021-1-5-20 [in Ukrainian].

Onats O. M.,
orcid.org/0000-0003-3323-1289
Chizhevsky B. G.,
orcid.org/0000-0002-7878-1180

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STATE PUBLIC ADMINISTRATION AS A DEMOCRATIC MODEL OF MANAGEMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN MODERN CONDITIONS

The article defines the theoretical and methodological aspects of state-public administration as a democratic model of management of general secondary education institutions in modern conditions, which is especially important in the conditions of war, martial law and preparation for the post-war recovery of Ukraine and education. In particular, two fundamental methodological approaches are substantiated in the article such as human-centered and systemic. It is stated that the methodology of the state-community as a democratic model of the management of general secondary education institutions has features as a philosophic, legal and pedagogical category and their content is revealed. Basic principles based on research results are outlined. It is proved that the modern state and public management of a general secondary education institution is a complex, dynamic category, which involves the use of a complex of research measures that form the appropriate categorical apparatus.

This process is quite diverse in its organizational, accompanying, control forms, content, modelling, implementation methods and means of construction. It is concluded that state-public administration as a democratic model of management of a general secondary education institution is a system that focuses on the processes of co-organization and improvement, joint determination of the set of internal and external relationships, interconnection and development, the role of the environment in these processes, when it needs regulation the contradictory ratio of positive and negative activities of partners, their equal influence in state and public administration, observance of the principles of democracy, humanism in the organization of self-government and co-management in the management of an education institution, the product of which should be the coordinated innovative development of the

system and subsystems, the social order in general and law and order, in particular, the activity and competence of all subjects.

Key words: public administration, theoretical and methodological aspects, general secondary education institutions, democratic leadership model, methodological approaches, principles.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Головко М. В.

УДК 373.5.014.62:005.56
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.483*

Попович Л. М.*,*
orcid.org/0000-0001-8231-8124

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКА ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті визначено сутність поняття «державно-громадська партнерська взаємодія» в управлінні закладами загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО); представлено результати опитування керівників експериментальних ЗЗСО, членів асоціації керівників шкіл України (АКШУ) щодо стану державно-громадського управління у їх практичній діяльності, державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти в умовах розвитку місцевого самоврядування; визначено характерні ознаки державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти.

Визначено, що в умовах розвитку місцевого самоврядування й децентралізації влади, передання повноважень від центральних органів влади до органів місцевого самоврядування, територіальних громад є вже напрацьований позитивний досвід, здійснюється науково-методичне обгрунтування проблеми, проте існує потреба розроблення нової концепції, змісту, форм і механізмів реалізації державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти.

Авторкою розглянуто умови успішного впровадження державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти та акцентовано на провідній ролі мотивації насамперед керівників та їхніх управлінських команд, органів самоврядування закладів освіти, територіальних громад, інших партнерів – органів влади та управління загальною середньою освітою, органів місцевого самоврядування, місцевої спільноти, роботодавців, меценатів, приватних структур – із розподілом функцій і відповідальності.

На основі контент-аналізу теоретичних джерел і нормативно-правових документів, а також урахування результатів дослідження виявлено й обгрунтовано характерні ознаки державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти в педагогічній практиці.

Ключові слова: державно-громадська партнерська взаємодія; управління закладами загальної середньої освіти; характерні ознаки; державно-громадське управління; взаємодія між державою й громадським сектором.

Постановка проблеми. Зміни в управлінні загальною середньою освітою в Україні передбачають упровадження нових моделей державно-громадського управління, автономію закладів освіти, їх інноваційний розвиток, якісні зміни в освітньому процесі й управлінні в умовах децентралізації та трансформаційних процесів в освіті.

© Попович Л. М.

Державно-громадська партнерська взаємодія в управлінні закладами загальною середньою освітою має забезпечити узгодженість і координацію дій державних органів, органів місцевого самоврядування, територіальних громад, громадських організацій, управлінь освітою різних рівнів і керівників закладів освіти, педагогічних працівників, учнів, батьків, громадян, що дозволить виконувати закладам освіти поставлені завдання оперативно, кваліфіковано, системно. Особливої актуальності вона набула під час повномасштабного вторгнення агресора, коли було зруйновано заклади загальної середньої освіти й домівки багатьох українських громадян, зі значною кількістю внутрішніх і зовнішніх переселенців, потребою організувати навчання, побут і психолого-педагогічну допомогу та психоемоційну підтримку учасникам освітнього процесу та їхнім родинам.

Державно-громадська партнерська взаємодія в управлінні закладами загальної середньої освіти (надалі – ЗЗСО) має забезпечувати поєднання державних і громадських засад та реальних конкретних дій в інтересах особистості, суспільства й держави, зокрема перерозподіл функцій контролю та делегування повноважень в управлінні на рівні закладу загальної середньої освіти та громади, що дозволить ефективніше поєднувати інтереси громади з інтересами кожної особистості, розвивати погоджувальні механізми у вирішенні проблем управління в системі загальної середньої освіти загалом і закладів освіти зокрема з метою створення демократичної моделі управління, яке у Законі України «Про освіту» визначено як державно-громадське [3].

Аналіз досліджень. Заслуговують на увагу в контексті дослідження праці вітчизняних учених щодо таких проблем державного, державно-громадського управління загальною середньою освітою та закладами освіти в умовах децентралізації, державно-громадського партнерства та державно-громадської партнерської взаємодії, як питання державно-громадського управління на партнерських засадах (Л. Калініна [5]), державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії в умовах децентралізації (Л. Калініна [6], О. Онаць [8]); соціально-правові аспекти державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії (Б. Чижевський [13]); механізми соціального партнерства (Н. Лісова [7]), організаційні механізми державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерства (О. Онаць [8]), економічно-правові умови державно-партнерської взаємодії суб'єктів управління опорних закладів освіти (О. Онаць, В. Мелешко, Л. Попович, М. Топузов, Б. Чижевський [8; 9; 11; 13]), державно-громадської та державно-приватної партнерської взаємодії закладів освіти (Л. Попович [11]), методологічні засади демократичного управління закладом освіти (Б. Чижевський) [13], ціннісні виміри державно-громадського управління в освіті (Л. Калініна, Н. Лісова) [5; 7], організаційно-педагогічні та партнерські засади розвитку персоналу в опорних закладах освіти (О. Онаць) [9], партнерської взаємодії у процесі становлення громадянського суспільства (С. Жданенко [4]), партнерської взаємодії учня й учителя в освітньому процесі (Г. Самойленко [12]) тощо.

Проте аналіз теоретичних джерел і публікацій свідчить про недостатню розробленість проблеми аналізу наявного досвіду, стану і проблем, характерних ознак державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти.

Метою статті є аналіз стану державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти в умовах децентралізації та розвитку місцевого самоврядування й визначення її характерних ознак.

Виклад основного матеріалу. У цій статті ми зосереджуємо увагу на державно-громадській партнерській взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти – взаємодії «органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства» з метою забезпечення ефективного управління, від якого залежить і процес, і результат, а також задоволення

суспільних інтересів у сфері освіти [3], що має підвищити ефективність управління закладами загальної середньої освіти – ефективність реалізації управлінського процесу і функційно-посадових обов'язків керівників та управлінської команди [2].

Умовами успішного впровадження державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти є можливість реалізації різноманітних моделей управління закладами загальної середньої освіти, що передбачено в нормативно-правовій базі у сфері освіти, зокрема в основних законодавчо-нормативних документах – Конституції України, законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та настановних документах закладів загальної середньої освіти.

На думку С. Жданенко та Г. Самойленко, партнерська взаємодія є особливою формою соціальної взаємодії, що передбачає взаємне визнання та взаємну відповідальність суб'єктів як рівних, їх готовність до добровільної співпраці та орієнтацію на важливі, соціально значущі цілі, їхню автономність [4; 12].

С. Жданенко також зазначає, що партнерська взаємодія має універсальний характер і присутня в усіх сферах соціального життя. Залежно від обраної поведінки та механізму реалізації вона може здійснюватися на різних рівнях – на рівні міжособистісної взаємодії чи загальнонаціональному рівні. В основі поведінкового механізму є діалог, компроміс, консенсус, розподіл видів діяльності й кооперація, які в єдності характеризують партнерську взаємодію як безупинний процес і відображають його динамічну структуру [4].

Державно-громадська партнерська взаємодія нами трактується як особлива форма партнерства й соціальної взаємодії з рівноправними автономними суб'єктами, як узгоджена діяльність суб'єктів управлінського процесу – партнерів, що спрямована на досягнення спільних цілей інноваційного розвитку опорного закладу освіти, забезпечення якісної освіти й усебічного розвитку кожного, отримання очікуваних результатів і вирішення важливих завдань [1, с. 42].

Як показує вивчення практичного досвіду керівників шкіл, спостереження, аналіз анкет, опитування керівників експериментальних закладів загальної середньої освіти (153 особи) та керівників – членів Асоціації керівників шкіл України (АКШУ) – щодо стану державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні ЗЗСО, в умовах децентралізації та розвитку місцевого самоврядування усе ж таки є позитивні моменти: керівники ЗЗСО самі швидко зорієнтувалися й зуміли організувати діяльність ввірених їм педагогічних колективів, установили, де це стало можливим, контакти з учнями та їхніми батьками, зміцнюють співпрацю з органами місцевого самоврядування, громад, допомогу в облаштуванні укриттів, волонтерську допомогу, підтримку батьків учнів, налагодження навчання змішаного та в офлайн- чи онлайн-режимах. Позитивно спрацьовують такі форми державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні ЗЗССО, як спільна робота щодо забезпечення безпекових умов учасників освітнього процесу, робота в ініціативних групах, самоосвіта, онлайн-спілкування, участь у вебінарах, спілкування і діяльність із використанням різних видів зв'язку, платформ, сервісів.

Респонденти зазначають, що умовами ефективності державно-партнерської взаємодії в управлінні ЗЗСО є мотивованість і готовність насамперед керівників та їхніх управлінських команд, органів самоврядування закладів освіти, територіальних громад, інших партнерів (органів влади та управління загальною середньою освітою, органів місцевого самоврядування, місцевої спільноти, роботодавців, меценатів, приватних структур із розподілом функцій, повноважень і спільної і відповідальності) до таких видів діяльності – 67,2%; рівень опанування суб'єктами управління ЗЗСО системи знань, певних навичок, мотивації, культури комунікації, міжособистісної партнерської взаємодії, спільної відповідальності за результати діяльності – 57,2 %; демократизації освітнього процесу, управління та співуправління – 67,7 %; розвитку стратегічного та критичного мислення керівників – 58 %; уміння керівниками та їхніми заступниками комплексно вирішувати питання, бути гнучкими й мобільними – 67,7 %; реальної децентралізації

управління у сфері освіти (делегування реальних повноважень не окремим ЗЗСО, а керівникам – 64 %); упровадження всіх видів шкільної автономії, особливо фінансової – 69 %; упровадження інноваційних технологій управління та співуправління – 56,5 %; ширшого залучення зовнішніх суб'єктів партнерської взаємодії – 49,9 %.

Державно-громадська партнерська взаємодія в управлінні ЗЗСО особливо необхідна й доцільна у створенні безпечного і здорового освітнього середовища (95,2 %); в оновленні механізмів фінансового забезпечення освітньої галузі (65,4 %); у модернізації системи підготовки, перепідготовки та атестації (сертифікації) та оплати праці керівників шкіл та педагогічних кадрів (49,9 %); пошуку нових партнерів взаємодії (47,5 %); у соціальному захисті педагогічних працівників (53,9 %); розробленні сучасних механізмів участі громадськості у плануванні, організації діяльності та управлінні (52,8 %); у науково-методичному супроводі (44,1 %); у психолого-педагогічній підтримці всіх учасників освітнього і управлінського процесів (86,8 %) тощо.

Серед основних проблем респонденти називають недостатній зворотній зв'язок у реалізації державно-громадської та державно-приватної партнерської взаємодії з різних причин – 32 %; розвиток демократичних взаємовідносин в управлінні освітою територіальних громад, керівництва громад, місцевої спільноти – 40 %, опанування керівниками ЗЗСО системи знань про різні види менеджменту – 59 %; розвиток стратегічного мислення і бачення, спроможності керувати основними процесами з усвідомленням очікуваних результатів – 48,9%; оволодіння управлінськими інформаційно-комунікаційними системами, інформаційно-цифровими сервісами та платформами – 58 % тощо.

Сьогодні ще недостатньо реалізується також узаємодія органів державної влади та місцевого самоврядування з представниками бізнес-структур на умовах партнерства з метою досягнення розвитку бюджетної сфери. Державні та громадські інтереси часто розходяться, представники державних органів не готові до діалогу і взаємодії; проблемними є питання ресурсного забезпечення; керівникам закладів загальної середньої освіти необхідно одержати нові знання з нормативно-правового забезпечення для ефективного управління закладами загальної середньої освіти в умовах державно-громадської та державно-приватної партнерської взаємодії.

Ці відповіді свідчать, що ефективність усієї системи управління освітою значною мірою залежить від оптимального використання державно-партнерської моделі управління, що потребує посилення скоординованості дій органів влади, громадськості та приватних структур із метою одержання позитивних результатів.

На основі контент-аналізу теоретичних джерел і нормативно-правових документів, а також урахування результатів дослідження нами визначено й обґрунтовано найголовніші, на нашу думку, характерні ознаки державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти, серед яких є такі:

– державно-громадська партнерська взаємодія в управлінні закладами загальної середньої освіти є важливим показником рівня розвитку кожного конкретного закладу загальної середньої освіти як цілісного організму, який функціонує й розвивається в єдиній системі всіх структурних підсистем і підрозділів як інноваційна установа;

– заклад загальної середньої освіти та його керівник, який має відповідні повноваження, є повноцінним і повноправним суб'єктом державно-громадської партнерської взаємодії нарівні з іншими, а не постійним прохачем;

– партнерська взаємодія ЗЗСО з батьками за участю місцевої спільноти, бізнесу, громадських та приватних організацій, які є активними учасниками в налагодженні освітнього процесу та життєдіяльності закладу освіти, базується на засадах педагогіки партнерства, державно-громадського та державно-приватного партнерства;

– усі партнери державно-громадської взаємодії добровільно, на взаємовигідних і рівноправних умовах створюють, розвивають і удосконалюють навчально-методичну й матеріально-технічну базу ЗЗСО, а саме: якщо потрібно, то здійснюють відновлення,

будівництво, реконструкцію, ремонти, утримання, оснащення навчальних кабінетів й інших важливих шкільних приміщень; надають потрібні освітні та інші послуги; забезпечують медичне обслуговування й організацію харчування, підвезення учнів та педагогів; здійснюють безоплатне надання товарів і послуг закладам загальної середньої освіти;

– суб'єкти партнерської взаємодії використовують усі наявні в них можливості і способи залучення бюджетних та позабюджетних коштів із різних джерел, не заборонених чинним українським законодавством, ініціюють спільну участь у грантах, міжнародних та всеукраїнських програмах і проєктах;

– запрошують до роботи у ЗЗСО висококваліфікованих фахівців з інших установ, організацій, фірм; організовують практику для профільного навчання; організовують стажування, наставництво, опіку; спільні дослідницькі проєкти; підвищення кваліфікації і розвиток професіоналізму насамперед педагогічних працівників та інших категорій учасників освітнього процесу; можуть установлювати доплати, премії для учасників освітнього процесу тощо.

Реальність і ефективність державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти залежить від того, наскільки готові до міжособистісної взаємодії партнери, чи мають вони мотивацію й відповідні компетентності щодо реалізації конкретних освітніх проєктів, програм, розроблення концепцій, стратегій розвитку спільно з усіма можливими суб'єктами – органами управління освітою на державному, регіональному й місцевому рівнях; представниками суспільного сектору: громадськими об'єднаннями, асоціаціями, спілками, волонтерськими організаціями, благодійними фондами, роботодавцями, бізнесом, юридичними і фізичними особами.

На нашу думку, упровадження державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти сприятиме не тільки підвищенню ефективності їх діяльності, забезпечуватиме надання якісніших освітніх послуг; дозволить уникнути прямого регулювання освітнього процесу тільки державними органами управління в особі засновника чи органів управління освітою різних рівнів; дозволить державі вивільнити кошти державного бюджету за рахунок залучення позабюджетних джерел фінансування закладів загальної середньої освіти; сприятиме залученню до організації освітнього процесу й управління представників громадських і приватних структур; єднатиме ЗЗСО, громади й суспільство; надасть можливості керівнику й педагогічному колективу виконувати свої прямі обов'язки – забезпечувати якісну освітню діяльність.

Висновки. В умовах розвитку місцевого самоврядування й децентралізації влади, передання повноважень від центральних органів влади до органів місцевого самоврядування, розвитку територіальних громад є напрацьований певний позитивний досвід державно-громадської партнерської взаємодії, проте існують і серйозні проблеми, які потребують спільного розгляду й вирішення. Вивчення стану державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти засвідчило, що існує нагальна потреба й доцільність її застосування та поширення.

Умовами реального здійснення державно-громадської партнерської взаємодії є готовність до продуктивної комунікації, діалогу й полілогу, активних дій на взаємовигідних рівноправних умовах, мотивація і компетентність керівників та їхніх управлінських команд, а також партнерів – органів самоврядування, територіальних громад, органів влади та управління загальною середньою освітою, культурно-освітніх та спортивно-оздоровчих товариств, громадських організацій і фондів, асоціацій і спілок, органів учнівського самоврядування, батьківської та місцевої спільнот, роботодавців, меценатів, спонсорів – у розробленні нової концепції, змісту, форм і механізмів, нових моделей її реалізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному обґрунтуванні, моделюванні та апробації на практиці нових моделей системи державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти на засадах людиноцентризму й довіри, суб'єктності всіх учасників управлінського процесу.

Список використаних джерел:

1. Економічно-правові умови державно-партнерської взаємодії суб'єктів управління опорних закладів освіти: практичний посібник / О. М. Онаць, Г. М. Калініна, М. М. Малюга, В. В. Мелешко, М. О. Топузов, Л. М. Попович, Б. Г. Чижевський; за ред. О. М. Онаць. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 97 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/POS_-EKON-PRAV_-UMOVY-Pravylnyy-1.pdf
2. Енциклопедія освіти. В. Г. Кремень, ред. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ, Україна: Юрінком Інтер, 2021. С. 310–311.
3. Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII «Про освіту»*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
4. Жданенко С.Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз): дис. … канд. філос. наук: 09.00.03 / Харківський військовий ун-т. Харків, 2003. URL: http://www.disslib.org/partnerska-vzayemodia-u-protsesi-stanovlennja-hromadjanskoho-suspilstva.htm
5. Калініна Л. М. Державно-громадське управління на партнерських засадах у змісті підручника для керівника освіти, *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички:* матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 96–97. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725334/1/tezy_psp_2021_Kalinina%20L.M._96-97.pdf
6. Калініна Л. М., Лісова Н. І. Ціннісний вимір державно-громадського управління в освіті, *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2020 рік.* Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 87–88. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/anotovani_2020_.pdf
7. Лісова Н. І. Механізм соціально-педагогічного партнерства в підручнику для керівника закладу освіти, *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички:* матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 132–136. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725337/1/tezy_psp_2021_Lisova%20N.I._132-136.pdf
8. Онаць О. М. Organizational mechanisms of state-public management establishments of education are on principles of partnership, *Primedia E-launch LLC:* XVII International Scientific and Practical Conference. Philadelphia, USA, 2021. Pp. 140–145. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725190/
9. Онаць О. М. Організаційно-педагогічні та партнерські засади розвитку персоналу в опорних закладах освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік*. Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 223–225. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/anotovani_2019.pdf
10. Онаць О. М. Реалії та перспективи шкільної автономії у державно-громадському управлінні закладами освіти на засадах партнерської взаємодії . *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. №4 (87). URL: https://lib.iitta.gov.ua/733812/
11. Попович Л. М. Проблеми державно-громадської та державно-приватної партнерської взаємодії у закладах загальної середньої освіти. *Experimental and Theoretical Research in Modern Science*: Scientific and Practical Conference. Kishinev, Moldova Giperion Editura, 2021. С. 148–151. URL: https://lib.iitta.gov.ua/724668/
12. Самойленко Г. Е. Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник / ред. колегія: Н. А. Побірченко, Т. Є. Гура, В. Я. Ястребова [та ін.]. Запоріжжя: СТАТУС, 2018. С. 21-26 (Інноватика). URL:http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553
13. Чижевський Б. Г. Методологічні засади демократичного управління закладом освіти. *Освітня аналітика України.* 2021. № 1 (12). С. 5–20. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/05/1_Chyzhevskyi_112_2021_5_20.pdf.

References:

1. Onats, O. M., Kalinina, H. M., Maliuha, M. M., Meleshko, V. V., Topuzov, M. O., Popovych, L. M., & Chyzhevskyi, B. H. (Ed.). (2021). *Ekonomichno-pravovi umovy derzhavno-partnerskoi vzaiemodii subiektiv upravlinnia opornykh zakladiv osvity* [Economic and legal conditions of state-partner

interaction of management entities of basic education institutions]. Kyiv. Retrieved from https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/POS_-EKON-PRAV_-UMOVY-Pravylnyy-1.pdf [in Ukrainian].
2. Kremen, V. H. (Ed.). (2021). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv [in Ukrainian].
3. On Education, Law No. 2145-VIII dated September 5, 2017. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
4. Zhdanenko, S. B. (2003). *Partnerska vzaiemodiia u protsesi stanovlennia hromadianskoho suspilstva (sotsialno-filosofskyi analiz)* [Partner interaction in the process of formation of civil society (social-philosophical analysis)]. (Candidate's thesis). Kharkiv Military University. Kharkiv. Retrieved from http://www.disslib.org/partnerska-vzayemodia-u-protsesi-stanovlennja-hromadjanskoho-suspilstva.htm [in Ukrainian].
5. Kalinina, L. M. (2021). Derzhavno-hromadske upravlinnia na partnerskykh zasadakh u zmisti pidruchnyka dlia kerivnyka osvity [State and public management on a partnership basis in the content of the textbook for the head of education], *Problemy suchasnoho pidruchnyka: kliuchovi kompetentnosti ta predmetni navychky,* Materialy Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. [Problems of the modern textbook: key competences and subject skills, Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference]. Kyiv. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/725334/1/tezy_psp_2021_KalininaL.M._96-97.pdf [in Ukrainian].
6. Kalinina, L. M., & Lisova, N. I. (2020). Tsinnisnyi vymir derzhavno-hromadskoho upravlinnia v osviti [The value dimension of public administration in education]. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2020 rik,* 87–88. Retrieved from https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/anotovani_2020_.pdf [in Ukrainian].
7. Lisova, N. I. (2021). Mekhanizm sotsialno-pedahohichnoho partnerstva v pidruchnyku dlia kerivnyka zakladu osvity [The mechanism of socio-pedagogical partnership in a textbook for the head of an educational institution], *Problemy suchasnoho pidruchnyka: kliuchovi kompetentnosti ta predmetni navychky:* materialy Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. [Problems of a modern textbook: key competences and subject skills, Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference]. Kyiv. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/725337/1/tezy_psp_2021_Lisova N.I._132-136.pdf [in Ukrainian].
8. Onats, O. M. (2021). Organizational mechanisms of state-public management establishments of education are on principles of partnership, *Primedia E-launch LLC,* XVII International Scientific and Practical Conference. Philadelphia, USA. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/725190/ [in Ukrainian].
9. Onats, O. M. (2019). Orhanizatsiino-pedahohichni ta partnerski zasady rozvytku personalu v opornykh zakladakh osvity [Organizational-pedagogical and partnership principles of personnel development in supporting education institutions]. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2019 rik,* 223–225. Kyiv: Pedahohichna dumka. Retrieved from https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/anotovani_2019.pdf [in Ukrainian].
10. Onats, O. M. (2022). Realii ta perspektyvy shkilnoi avtonomii u derzhavno-hromadskomu upravlinni zakladamy osvity na zasadakh partnerskoi vzaiemodii [Realities and prospects of school autonomy in the state-public management of education institutions on the basis of partnership interaction]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 4 (87). Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/733812/ [in Ukrainian].
11. Popovych, L. M. (2021). Problemy derzhavno-hromadskoi ta derzhavno-pryvatnoi partnerskoi vzaiemodii u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Problems of state-public and state-private partnerships in general secondary education institutions], *Experimental and Theoretical Research in Modern Science,* the Scientific and Practical Conference. Kishinev. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/724668/ [in Ukrainian].
12. Camoilenko, H. E. (2018). *Partnerska vzaiemodiia shkoly ta simi yak faktor onovlennia suchasnoi osvity* [Partnership interaction between school and family as a factor in the renewal of modern education]. Zaporizhzhia. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553 [in Ukrainian].
13. Chyzhevskyi, B. H. (2021). Metodolohichni zasady demokratychnoho upravlinnia zakladom osvity [Methodological principles of democratic management of an education institution]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 1 (12), 5–20, 2021. Retrieved from https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/05/1_Chyzhevskyi_112_2021_5_20.pdf [in Ukrainian].

Popovych L. M.,
orcid.org/0000-0001-8231-8124

STATE-PUBLIC PARTNERSHIP INTERACTION IN THE MANAGEMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article defines the essence of the definition of "state-public partnership interaction" in the management of general secondary education institutions; the results of a survey of heads of experimental general secondary education institutions, members of the Association of School Heads of Ukraine, the state of state-public administration in their practical activities, state-public partnership interaction in the management of general secondary education institutions in the context of the development of local self-government are presented; the characteristic features of state-public partnership interaction in the management of general secondary education institutions are outlined.

It is determined that in the conditions of the development of local self-government and decentralization of power, the transfer of powers from central authorities to local self-government bodies, territorial communities, there is positive experience, scientific and methodological substantiation of the problem is carried out, which confirms that there is a need to develop a new concept, content, forms and mechanisms of implementation of state-public partnership interaction in the management of general secondary education institutions.

The author of the article has considered the conditions for the successful implementation of state-public partnership interaction in the management of general secondary education institutions and emphasized the leading role of motivation, first of all, managers and their management teams, self-governing bodies of educational institutions, territorial communities, other partners: authorities and management of general secondary education institutions, local self-government bodies, the local community, employers, patrons, private structures - with the distribution of functions and responsibilities.

On the basis of the content analysis of theoretical sources and legal documents, as well as taking into account the results of the study, we have identified and substantiated the characteristic features of state-public partnership interaction in the management of general secondary education institutions in pedagogical practice.

Key words: state-public partnership interaction; management of general secondary education institutions; characteristic features; state and public administration; interaction between the state and the public sector.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Редько В.Г.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.091.12.064:167.1(100)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.487

***Камінська Малґожата*[*]*,**
orcid.org/0000-0003-1768-021X

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ ВЧИТЕЛІВ: АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ ТА ПІДХОДІВ В ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ

У статті представлено результати вивчення поглядів та підходів зарубіжних вчених щодо проблеми соціального капіталу вчителів у професійному середовищі. Аналіз наукових розвідок дозволив прийти до висновку, що поняття «соціального капіталу вчителів» трактується різними контекстами, які вибудовуються на основі таких дефініцій: феномен «автономізації особистості» та «соціальний капітал».

У статті проаналізовані різні підходи до розуміння понять «соціальний капітал» та визначені його складові та особливості мережевого аспекту, «культура недовіри», феномену «автономізації особистості», «норм поведінки», «соціальні мережі», «норми взаємності та довіри», «культура довіри», «синергія» та ін.

Узагальнено, що більшість сучасних концепцій підкреслюють важливість соціального капіталу в житті та діяльності педагогів, його надзвичайні якості, природність та первинність. Відсутність або значне зменшення цього потенціалу зазвичай має негативний вплив на індивідуальне та групове функціонування вчителя. Коли нас починає оточувати атмосфера недовіри і відчуження, соціально і культурно виключної діяльності, ми починаємо звертатися до відновлення цього потенціалу. Узагальнено, що соціальний капітал є або має бути важливим видом потенціалу, доступним для будь-якого педагогічного колективу. Вивчення сучасних наукових публікацій, які присвячені різним аспектам проблеми соціального капіталу дозволило прийти до висновку, що потенціал взаємодії, породжений рівнями довіри та надійності, багатством стосунків та взаємної комунікації – це його виміри.

На основі вивчення різних поглядів та підходів зарубіжних вчених щодо проблеми соціального потенціалу вчителів у професійному середовищі нами дано власне визначення «соціального потенціалу», який ми розуміємо як нематеріальні ресурси: вподобання, довіра, норми спілкування та особисті зв'язків між вчителями, які уможливлюють співпрацю та обмін знаннями між ними.

Ключові слова: соціальний капітал, концепції, вчитель, особистість, потенціал, довіра, норми.

Постановка проблеми. Соціальне функціонування вчителя в процесі життя постійно змінюється. Все частіше, на жаль, зміни, які відбуваються та спостерігаються, не є прогресивними, а навпаки, мають негативний вплив і спричиняють негативні соціальні явища. Люди, зокрема вчителі все менше довіряють один одному. Це відбувається за лінійною закономірністю: чим вища соціальна свідомість, тим нижчий рівень довіри. Поглиблюється «культура недовіри» або, іншими словами, «культура цинізму», яку Пьотр Штомпка характеризує наступним чином: «Широко розповсюджена і узагальнена підозрілість до окремих осіб та інституцій, що наказує їм постійно стежити і контролювати їхні дії через страх перед шахрайством, зловживаннями, брехнею, ненадійністю, змовами і конспіраціями» [14, с. 324–326]. Це явище породжує низку небажаних наслідків, послаблюючи соціальні зв'язки і руйнуючи колектив зсередини. На думку Пьотра Штомпки, «культура недовіри, що веде до демобілізації, пасивності, обережності, опортунізму, соціального дистанціювання, атомізації, відчуження – знижує суб'єктний потенціал суспільства, його здатність до творчих, інноваційних перетворень.

[*] © *Камінська Малґожата*

Вона посилює (...) стан нормативної аномії, непрозорості та закритості, нестабільності соціального порядку, свавілля влади, безправ'я та вседозволеності у реалізації прав і обов'язків» [14, с. 324].

Аналіз досліджень. У наукових джерелах поняття «соціального потенціалу вчителів» трактується різними контекстами, які вибудовуються на основі таких дефініцій: феномен «автономізації особистості» (З. Тишка, Е. М. Усланер, А. де Токвіля) та «соціальний капітал» (Л. Ханіфан, А. Барчиковська, К. Мубелем, Мю Тайсс, Пю Бурдьє, Дж. Коулмен, Е. Остром, Ф. Фукуяма та інших зарубіжних учених). Вважаємо, що вивчення зарубіжних підходів до проблеми соціального потенціалу вчителів сприятиме гуманізації та демократизації усіх процесів у галузі освіти.

Мета статті – проаналізувати погляди та підходи до проблеми соціального капіталу вчителів у професійному середовищі у працях сучасних зарубіжних науковців.

Виклад основного матеріалу. Колектив, який орієнтований на недовіру один до одного, таким чином послаблює готовність до співпраці, до спільної роботи заради спільного блага. Вищезгадані атомізація та соціальне відчуження сприяють індивідуалізації вчителя та індивідуальним, а не колективним діям, думкам про себе та власні потреби, прагненню реалізувати насамперед власні плани та досягти особистих амбіцій і цілей. Індивідуальний вимір суспільного життя проявляється, як у сімейному та шкільному середовищі, так і в соціальних та сусідських групах, а також на робочому місці. Перевага власного інтересу над суспільним, груповим у багатьох ситуаціях спричиняє серйозні соціальні наслідки, поглиблює ерозію суспільних норм і цінностей, вивільняє величезні пласти самотності та відчуження навіть серед найближчих людей. Чи можна і чи варто тоді розраховувати на підтримку і допомогу інших членів сім'ї, друзів, колег? Оскільки ми обираємо відносну незалежність і обмежуємо вплив інших на наше життя і роботу, обмежуємо і власну участь у спільних для всіх починаннях та заходах, а також у складних ситуаціях, з якими можемо зіткнутися та з індивідуалістичними реакціями, навіть своєрідним егоїзмом.

На думку Збігнєва Тишка, феномен *автономізації особистості* проявляється у збільшенні дистанції між індивідом і мікрогрупами – як тими, в яких він бере участь, так і зовнішніми. За словами цього автора, «сусідські кола розпадаються (чим більший населений пункт, тим більше), міцність громадських зв'язків у більшості соціальних кіл зменшується – так само, як і міцність громадських зв'язків у колах колег. Вчитель стає все менш «прив'язаним» до цих мікрогруп, він автономізується. Коло його зобов'язання зменшуються, але водночас зменшується і коло «вигод» для нього від мікрогруп» [16, с. 144]. Ерік М. Усланер цитує слова А. де Токвіля і пояснює це явище в ширшому соціальному контексті: «Індивідуалізм (...) змушує кожного громадянина ізолювати себе від колективу і триматися наодинці зі своєю сім'єю та друзями. Створивши таким чином для себе своє маленьке суспільство, він залишає велике суспільство напризволяще» [17, с. 199]. На нашу думку, *культура недовіри* є реальною перешкодою для ефективної розбудови соціального капіталу в певній спільноті чи групі.

Соціальний капітал та його складові. Більшість авторів та дослідників визнають довіру важливим елементом розбудови *соціального капіталу.* Поняття було введене в науковий обіг на початку 20-го століття Лідою Ханіфан. Про це пише у своїй книзі Аґнєшка Барчиковська. Вона цитує (слідом за К. Мубелем) оригінальну версію соціального капіталу в термінах Л. Ханіфан: «Культивування індивідами соціальних взаємодій, пронизаних дружбою, прихильністю і доброзичливістю, щоб визначити своє місце в суспільстві» [1, с. 19].

Соціальний капітал був представлений авторами Звіту про інтелектуальний капітал Польщі як один зі складових інтелектуального капіталу. Він був визначений як «потенціал, накопичений у польському суспільстві у вигляді обов'язкових норм поведінки, довіри та залучення, які підтримуючи співпрацю та обмін знаннями, сприяють добробуту Польщі» [11, с. 6]. Окрім соціального капіталу, до уваги бралися

й інші види капіталу: людський, структурний, реляційний. Кожна з цих складових є потенційним джерелом соціально-економічного розвитку та успіху.

Марія Тайсс зазначає, що дати одне чітке визначення соціального капіталу – складне завдання [15, с. 81–82]. Огляд різних літературних термінів, інтерпретацій та аналізів дозволяє нам виокремити декілька з них. *Соціальний капітал за П'єром Бурдьє* – це «сукупність ресурсів, реальних і потенційних, які належать індивіду або групі в силу володіння постійною, більш-менш інституціоналізованою мережею зв'язків, знайомств, взаємного визнання» [1, с. 21]. *Соціальний капітал за визначенням Джеймса Коулмена* відноситься до концепції соціальних мереж. За допомогою цієї концепції він намагався пояснити явища, які відбуваються в освіті під впливом соціальних факторів. Синтез його поглядів, зроблений Марією Дудзіковою на основі аналізу вибраних досліджень, приводить до твердження, що «основою соціального капіталу є *довіра* до учасників певної соціальної групи, що дозволяє раціонально очікувати від них виконання взятих на себе зобов'язань, а також *канали потоку інформації,* що сприяють ефективній дії, а також *нормі поведінки,* які підкріплені різними механізмами соціального контролю» [5, с. 205]. Джерелом соціального капіталу тут є очікування взаємності від інших членів групи, внаслідок приналежності до групи та виконання зобов'язань, що формує довіру до окремих членів. Встановлення та дотримання групових норм є ще одним джерелом, з якого індивід черпає власний соціальний капітал. Передумовою користування спільно отриманими благами є інтерналізація цих норм і готовність пожертвувати власним благополуччям заради блага групи. Агнєшка Барчиковська звертає увагу на цікавий *мережевий аспект* соціального капіталу, який розглядає Д. Коулман: «Розташування джерел соціального капіталу в розширених соціальних мережах означає, що соціальні структури створюють для діючих індивідів рамки, які базуються насамперед на довірі, так що соціальні актори можуть розраховувати на виконання зобов'язань, взятих на себе іншими, що суттєво впливає на успіх підприємств» [1, с. 25]. (...) З цієї точки зору, соціальний капітал міститься в структурі *взаємовідносин* між індивідами та між ними в групі [1, с. 25].

Соціальний капітал, згідно з концепцією Роберта Д. Путнема, «відноситься ... до таких особливостей організації суспільства, як довіра, норми та зв'язки, які можуть підвищити ефективність суспільства, сприяючи скоординованим діям». У своїй книзі Роберт Д. Путнем порівнює соціальний капітал з іншими видами капіталу: «У той час як фізичний капітал відноситься до фізичних об'єктів, а людський капітал – до властивостей індивідів, соціальний капітал відноситься до зв'язків між індивідами – *соціальних мереж і норм взаємності та довіри*, що виростає з них» [10, с. 33]. Отже, слід зробити висновок, що основою і рушійною силою соціального капіталу в цій концепції є міжособистісні відносини, знайомства та соціальні зв'язки індивідів, які не тільки пов'язують і зміцнюють групу людей (зокрема вчителів) внутрішньо, але й дають їм можливість отримати доступ до зовнішніх ресурсів. Вони дають їм можливість отримувати відчутні вигоди і впевненість у тому, що вони можуть розраховувати на виконання так званої норми взаємності. Як пише Р. Путнам «Соціальні зв'язки також важливі для правил поведінки, які вони підтримують. *Мережі передбачають* (майже за оригінальним визначенням) взаємні зобов'язання; що є не просто «контактами». Мережі громадської активності сприяють формуванню сильних норм взаємодії: «Я зроблю це для тебе зараз, з надією, що ти (або, можливо, хтось інший) зробиш це у відповідь» [10, с. 33].

За *Френсісом Фукуямою, соціальний капітал* – це «сукупність неформальних цінностей та етичних норм, які поділяють члени певної групи, які дозволяють їм ефективно взаємодіяти» [7, с. 56]. Таким чином, Ф. Фукуяма припускає, що субстратом, на якому зростає соціальний потенціал і сила спільноти, є *моральні правила* функціонування групи. Друге припущення полягає в тому, що ефективна взаємодія вчителів у групі залежить від існування та дотримання цих правил.

Співпраця також розглядається Марією Тайсс у спробі створити власне визначення соціального капіталу. На її думку, соціальний капітал – це «*потенціал* людської взаємодії, який створюється трьома групами компонентів: *структурами* – соціальними групами, формальними і неформальними соціальними мережами, мережами зв'язків, міжособистісними контактами; *нормами* – нормами взаємності, соціальної довіри, соціальної солідарності; *діями* – співпрацею, колективними діями, комунікацією» [15, с. 82].

З іншого боку, Гжегож Райца пояснює поняття соціального капіталу, посилаючись на погляди Карен Стівенсон, яка вказує на особливість неформальності. Однак тут, дещо інакше, ніж у Ф. Фукуями, неформальність відноситься до міжособистісних зв'язків. «Соціальний капітал індивіда - це перевага, яку він отримує від позиції, яку він займає в мережі неформальних зв'язків. *Мережа неформальних зв'язків* виникає спонтанно скрізь, де є група вчителів, які співпрацюють і взаємодіють один з одним. На відміну від формальної організаційної структури, яка виражає лише передбачувану форму зв'язків і відносин, мапування неформальних зв'язків виявляє реальні шляхи сполучення, по яких відбувається потік знань, інформації, норм, поведінки тощо. Саме в неформальних, ненав'язаних зв'язках є прихований потенціал соціального капіталу» [9].

Нобелівський лауреат з економіки 2009 року Елінор Остром виділила три форми соціального капіталу: *соціальні мережі*, спільні *норми і правила* (тобто інститути) та *довіру людей* (тобто ступінь ймовірності, з якою можна покладатися на інших – *надійність)*. Ці три форми капіталу є своєрідними активами, які за умови правильного використання окупляться в майбутньому зростанням довіри та допоможуть ефективно вирішувати дилеми колективних дій [8, с. 11]. На думку Е. Остром, довіра є продуктом участі в мережах, створення та ідентифікації з нормами та рівнем надійності членів групи. Вона формується, коли вчителі заслуговують на довіру та лояльність, мають стосунки один з одним і керуються правилами (інститутами), спрямованими на винагороду за чесну поведінку [8, с. 11].

У тексті Анни Вікторжак, у свою чергу, знаходимо опис детермінант, що характеризують соціальний капітал, використаних у дослідженнях Пола Буллена та Дженні Онікс. Тут присутні елементи, які вже виокремлювалися і приписувалися поняттю соціального капіталу. Однак додатково з'являються нові атрибути: спільнота та проактивна позиція.

1. Налагодження зв'язків. Важливим питанням у створенні соціального капіталу є існування більш-менш складних мереж між окремими особами або групами.

2. Взаємність. Соціальний капітал – це дії однієї людини на благо іншої, навіть всупереч власним інтересам, але з припущенням, що в майбутньому ця дія буде відповідати взаємністю.

3. Довіра. Створення атмосфери довіри, яка спонукає учасників організації йти на ризик. Це випливає з припущення, що інші поводитимуться так, як очікується, а саме будуть підтримувати один одного.

4. Соціальні норми. Це часто/зазвичай неписані, але загальнозрозумілі закони або цінності, які визначають, які форми поведінки є бажаними, а які ні.

5. Спільнота. Поєднання участі в мережі, довіри, норм і взаємності створює сильну спільноту (кожен член спільноти має доступ до ресурсів, але ніхто не володіє ними). Кожен член громади знає, що краще бути в громаді, ніж поза нею.

6. Активна позиція. Розвиток соціального капіталу вимагає спонтанного та активного залучення людей до колективних дій [18].

У світлі вищесказаного, соціальний капітал є або має бути важливим видом потенціалу, доступним для будь-якого педагогічного колективу. Потенціал взаємодії, породжений рівнями довіри та надійності, багатством стосунків та взаємної комунікації – ось як можна спробувати визначити його виміри. Більшість концепцій підкреслюють *важливість соціального капіталу в житті та діяльності вчителів,* його надзвичайні якості,

природність та первинність. Відсутність або значне зменшення цього потенціалу зазвичай має негативний вплив на індивідуальне та групове функціонування педагога. Коли нас починає оточувати атмосфера недовіри і відчуження, соціально і культурно виключної діяльності, ми починаємо звертатися до відновлення цього потенціалу. Роберт Путнем чудово описує цей стан: «Багатство, яке ми витрачаємо на те, щоб «мати його в письмовому вигляді», неухильно зростало з 1970 року, так само як і витрати на адвокатів, щоб вирішувати поточні суперечки і убезпечити себе від майбутніх. Багато в чому це може бути промовистим показником владного характеру нашої соціальної структури. Подобається нам це чи ні, але ми все більше і більше покладаємося, ми змушені, на формальні інститути, і перш за все на закон, щоб досягти того, що раніше отримували через неформальні мережі, підкріплені узагальненою нормою взаємності, а саме соціальним капіталом» [10, с. 249].

Від довіри до співпраці. Педагоги стають менш *надійними, коли* вони втрачають *авторитет* або не можуть його підтримувати в очах інших. Відсутність або послаблення довіри пов'язане з недотриманням певних норм і цінностей, які є важливими для членів громади. Завоювання довіри досягається дотриманням даних обіцянок і взятих на себе зобов'язань. Довіра також ґрунтується на знаннях, досвіді та навичках вчителя. Для того, щоб підтримувати належний рівень довіри, необхідно систематично і свідомо підвищувати свою компетентність. Стівен Кові [4, с. 195] називає це «заточуванням пилки» або принципом безперервного самооновлення. За його словами, «*надійність* на міжособистісному рівні є основою *довіри,* яка дозволяє вчителям працювати разом у партнерстві. Якщо вчителі довіряють один одному і їхня довіра ґрунтується на надійності один одного, домовлятися стає легко, а їхня взаємодія характеризується емпатією, синергією та плідною взаємозалежністю» [4, с. 25]. На противагу цьому, Джеймс С. Коулман стверджує: «Група, члени якої демонструють, що вони заслуговують на довіру і довіряють іншим, зможе досягти набагато більшого, ніж аналогічна група, якій бракує довіри» [1, с. 25.]. Переваги високого рівня культури довіри, що існує в групі, аргументує Пьотр Штомпка: «Безсумнівно корисною ситуацією для суспільства є поява *культури довіри*. Вона спонукає до відкритих, інноваційних, спонтанних дій, підвищує рівень мобілізації, активності, свободи суспільства, інтенсифікує взаємодію, зміцнює соціальні зв'язки, веде до інтеграції спільнот і таким чином розвиває потенціал суспільства, його суб'єктність» [14, с. 325].

Синергія, тісно пов'язана з соціальною довірою в групі, є дуже бажаним явищем. Зазвичай вона досягається тоді, коли члени групи здатні співпрацювати, дотримуючись найважливіших принципів. Катажина Бєдрон пише про ці принципи: «Синергія є дивовижним прикладом «прибутковості» співпраці. Результат групи, яка вміє слухати один одного і приймати рішення разом (але уникаючи голосування – важливо прийти до спільного рішення), помітно кращий, ніж результат членів тієї ж групи, які працюють індивідуально. Як би кожен працював індивідуально, а потім скласти результати, то загальна сума була б нижчою, ніж результат тих самих людей, які працювали в команді. (...) Співпраця дає можливість пізнати інших, зрозуміти наміри їхніх дій, знайти рішення, які інші використовують для відомих нам проблем, вона дозволяє взаємно надихатися» [3, с. 291]. Таким чином, *співпраця* призводить до накопичення знань про інших і про самих себе, що, в свою чергу, дозволяє нам переглянути наші думки і судження. Це може позитивно вплинути на наше сприйняття тих, з ким ми працюємо і зміцнити довіру до них. Також може статися так, що це повністю змінить наше ставлення і підірве нашу довіру до членів команди. У будь-якому випадку, це відчутний результат, цінний досвід, який ми, ймовірно, не отримали б, якби діяли наодинці. Згідно з біологічними теоріями соціального життя, на які посилається Барбара Шацька, «спонтанна співпраця відбувається в малих, а не у великих групах. Співпраця, в якій беруть участь усі члени, не може вижити в групах, що перевищили певний критичний розмір». Набагато легше підтримувати співпрацю між індивідами, які знають один

одного і постійно перебувають один з одним, в колективі, який довше розвивається і є більш усталеним [13, с. 65–66].

Як справедливо зазначає Анна Ренкавек, «основою *колективних дій* є спільне знання про те, як поводитимуться інші, які є передбачуваними у своєму ставленні, реакціях і діють (усі в даній спільноті) відповідно до загальноприйнятих правил. Відсутність таких знань і непередбачуваність їхньої поведінки не дозволяє виникнути елементарній соціальній довірі. Це породжує взаємозалежність поведінки і реакцій вчителів у групі та необхідність узгодження правил і дій. Це призводить до прийняття спільних зобов'язань і дій. Від рівня прийняття цієї взаємозалежності залежить і рівень *співпраці* – «*фасадної*», *яка нічого не змінює і нічого не будує, чи справжньої,* яка приносить результати, значно більші, ніж ті, яких можна досягти поодинці» [12].

Тому співпраця не завжди є автентичною і тривалою, як пише Зиґмунт Бауман, нагадуючи про поняття «спільноти гардеробу». За його словами, «це місце, хай навіть уявне, де індивідуальні проблеми можна залишити у спеціально відведеній кімнаті, як це роблять глядачі зі своїми пальто, коли йдуть до театру. (...) Спільноти гардеробників збираються на час вистави, щоб швидко розійтися, як тільки глядачі заберуть свої пальто. Їхня перевага над «справжніми» спільнотами полягає саме в короткочасності та низькій відданості, необхідній для того, щоб зібратися, а також у (короткому) задоволенні» [2, с. 32]. *Почуття спільноти* сьогодні є крихким і ефемерним, оскільки «ті місця, де традиційно знаходилося почуття приналежності - робота, сім'я, сусідство, або вже недоступні, або в них не варто інвестувати, якщо вони ще існують, оскільки вони не задовольняють бажання взаємності і не заспокоюють страх самотності та відторгнення» [там само].

Важливо зазначити, що нам не завжди дається можливість *працювати л*ише з тими, кому ми *довіряємо.* Іноді це пов'язано з діловими, робочими чи родинними стосунками. Ми співпрацюємо з колегами, яким не довіряємо, тому що не хочемо втратити потенційні вигоди від співпраці. Ми також хочемо уникнути виключення та ізоляції від інших членів групи. Ми боїмося остракізму, позбавлення привілеїв. Крім того, групи виробляють механізми соціального контролю і систему санкцій, яка ефективно протидіє «відходу» від прийнятих правил. Рассел Хардін пише про це: «Наші групи (ті, членами яких ми є – прим. автора) контролюють наші індивідуальні дії і змушують нас співпрацювати, навіть якщо ми не можемо сказати, що група та її члени нам довіряють. Спосіб, у який малі спільноти спонукають своїх членів до певної скоординованої поведінки або до співпраці, полягає в тому, що вони застосовують санкції за порушення норм спільноти, найважливішою з яких є *норма співпраці в* групі» [17, с. 533]. Багато моделей поведінки та реакцій, що стосуються співпраці в малій групі, можна пояснити, спираючись на інші правила, що регулюють групу. Одне з них наводить Рассел Хардін: «У випадку щільних стосунків у маленькому, закритому колективі, може виявитися, що наші реакції регулюються колективними нормами співпраці, а не діадними нормами співпраці. Я поводжуся добре по відношенню до тебе, щоб не наражати себе на покарання з боку спільноти. Тоді норми співпраці можуть бути достатньо ефективними для того, щоб завадити нам будувати довірливі стосунки в діалозі з окремими людьми з низки питань, оскільки ці питання регулюються колективними нормами» [там само, с. 536].

Ефективна комунікація між педагогами необхідна для того, щоб співпраця працювала так, як очікується. Взаємна доброзичливість, відкритість, готовність підтримати і допомогти, налаштованість на вирішення проблем і розв'язання конфліктів – це набір передумов для хорошої комунікації. Хороша, відкрита комунікація сприяє побудові особистих зв'язків і встановленню корисних, суб'єктивних стосунків. Ефективний потік інформації запобігає виникненню конфліктів і підозрілості між членами групи. Все це створює підґрунтя для побудови стосунків, заснованих на довірі та авторитеті. Джон М. Фішер і Джефф Тейлор, як прихильники функціонування

педагогічних команд у школах, підкреслюють, що «у багатьох установах кінцевий успіх можна виміряти за взаємовідносинами персоналу. Якщо співробітники ворогують між собою, організація не може досягти своїх цілей, співробітники виконують менше роботи, ніж могли б, продуктивність падає і, як наслідок, зменшуються прибутки. Ситуація змінюється на протилежну, якщо в установі панує позитивна атмосфера і працівники відчувають зв'язок один з одним. Така організація має більше шансів на успіх. У світі бізнесу все залежить від стосунків. Наші школи в цьому відношенні дуже схожі на бізнес: чим кращі стосунки між персоналом, вчителями та учнями, тим більший прибуток» [6, с. 245].

Тому на основі аналізу поняття ми змогли представити авторське визначення поняття «соціальний потенціал» як нематеріальні ресурси: вподобання, довіра, норми спілкування та особисті зв'язків між вчителями, які уможливлюють співпрацю та обмін знаннями між ними [6].

Висновки. Актуальність вивчення соціального потенціалу вчителів у професійному середовищі беззаперечна. Представлена картина соціального потенціалу вчителів характеризується певною герметичністю. Замикання у власному колі відомих і часто відвідуваних колег знижує якість і значущість цього потенціалу. Це вказує на прояв соціальної довіри «стратегічного» характеру, як довіру до конкретних вчителів, що пов'язана з невизначеністю, а не з недовірою. Тут діє принцип: довіряй, але перевіряй. Для того, щоб побудувати стратегічну довіру, потрібні знання і знайомство з іншими педагогами і з тим, як вони поводитимуться в певних ситуаціях. На відміну від «нормативної» довіри, ми спрямовуємо свою довіру насамперед на конкретних педагогів, з якими маємо певний досвід.

Вивчення праць зарубіжних вчених та застосування їхніх результатів досліджень щодо соціального капіталу на демократичних засадах, на нашу думку, допоможе євроінтеграційним процесам в Україні. Перспективи подальших розвідок щодо вивчення проблеми соціального капіталу вчителів ми вбачаємо в дослідженні соціального потенціалу вчителів у професійному середовищі закладів освіти Республіки Польща.

Список використаних джерел:

1. Barczykowska A. Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2011. URL: http://hdl.handle.net/10593/12594.
2. Bauman Z. Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim, GWP, Gdańsk, 2007. 96 s.
3. Biedroń K. Potencjał współpracy. Jakość edukacji. *Różnorodne perspektywy*. red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012. S. 288–297.
4. Covey S. Zasady działania skutecznego przywódcy. Medium, Warszawa, 1997. 360 s.
5. Dudzikowa M. (2008) Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności. *Wychowanie. Pojęcia-procesy-konteksty*. red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk, T. 4, S. 205.
6. Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna red. Małgorzata Kamińska, Liliana Tomaszewska**,** Wydawnictwo PWSZ, Płock, 2013. 372 s.
7. Fukuyama F. Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu, PWN, Warszawa – Wrocław, 1997. 432 s.
8. Gandziarowska-Ziołecka J., Średnicka J. Kapitał społeczny w ujęciu Elinor Ostrom: triumf interdyscyplinarności. *"Polityka Społeczna"*, 2011. Nr 5–6. S. 7–12.
9. Górski J. Kapitał społeczny w HR – czego można się nauczyć od Facebooka? URL: https://www.prawo.pl/kadry/kapital-spoleczny-w-hr-czego-mozna-sie-nauczyc-od-facebooka, 268053.html
10. Putnam R. D. Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2008. 800 s.
11. Raport o kapitale intelektualnym Polski, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa. 2008, URL: https://platforma.org/upload/document/69/attachments/73/raport_kapital_intelektualny_polski_08072008_2.pdf
12. Rękawek A. Kapitał społeczny szkoły, "Dyrektor Szkoły", nr 10. 2008.
13. Szacka B. Wprowadzenie do socjologii. Oficyna Naukowa, Warszawa, 2003. 480 s.

14. Sztompka P. Socjologia. Analiza społeczeństwa. Znak, Kraków, 2007. 656 s.
15. Theiss M. Kapitał społeczny – znaczenie i wybrane funkcje w sferze edukacji. Perspektywa polityki społecznej. red. W. Danilewicz Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2009. 400 s.
16. Tyszka Z.(1995) Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa, *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie,* red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Żak, Warszawa, 1995. 475 s.
17. Uslaner E. M. Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne. red. P. Sztompka, M. Bogunia – Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Znak, Kraków, 2006. 800 s.
18. Wiktorzak, A. A. Kapitał społeczny szkoły, Materiały z XV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce, 2009. s. 256, URL: http://www.ptde.org/file.php/Archiwum/XV_KDE/pojedyncze/wiktorzak_2.pdf

References:

1. Barczykowska, A. (2011). Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście [Social capital and social pathology phenomena in the big city]. Kraków. Retrieved from http://hdl.handle.net/10593/12594 [in Polish].
2. Bauman, Z. (2007). Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim [Identity. Conversations with Benedetto Vecchi]. Gdańsk [in Polish].
3. Biedroń, K. (2012). Potencjał współpracy [The potential for collaboration]. *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy,* 288-297 [in Polish].
4. Covey, S. (1997). Zasady działania skutecznego przywódcy [Principles of an effective leader]. Warszawa [in Polish].
5. Dudzikowa, M. (2008). Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności [The erosion of social capital at school in a distrust culture]. *Wychowanie. Pojęcia-procesy-konteksty*, 205 [in Polish].
6. Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna [Education and civil society – an interdisciplinary perspective]. (2013). Płock [in Polish].
7. Fukuyama, F. (1997). Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu [Trust. Social capital and the path to prosperity]. Warszawa – Wrocław [in Polish].
8. Gandziarowska-Ziołecka, J., & Średnicka, J. (2011). Kapitał społeczny w ujęciu Elinor Ostrom: triumf interdyscyplinarności [Social capital as seen by Elinor Ostrom: a triumph of interdisciplinarity]. *Polityka Społeczna,* 5-6, 7-12 [in Polish].
9. Górski, J. (2011). Kapitał społeczny w HR – czego można się nauczyć od Facebooka? [Social capital in HR – what can you learn from Facebook?]. Retrieved from https://www.prawo.pl/kadry/kapital-spoleczny-w-hr-czego-mozna-sie-nauczyc-od-facebooka,268053.html [in Polish].
10. Putnam, R. D. (2008). Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych [Bowling alone. The decline and rebirth of local communities in the United States]. Warszawa [in Polish].
11. Raport o kapitale intelektualnym Polski [Report on the Intellectual Capital of Poland]. Warszawa. Retrieved from https://platforma.org/upload/document/69/attachments/73/raport_kapital_intelektualny_polski_08072008_2.pdf [in Polish].
12. Rękawek, A. (2008). Kapitał społeczny szkoły [Social capital of the school]. *Dyrektor Szkoły,* 10 [in Polish].
13. Szacka, B. (2003). Wprowadzenie do socjologii [Introduction to sociology]. Warszawa [in Polish].
14. Sztompka, P. (2007). Socjologia. Analiza społeczeństwa [Sociology. Analysis of society]. Kraków [in Polish].
15. Theiss, M. (2009). Kapitał społeczny – znaczenie i wybrane funkcje w sferze edukacji. Perspektywa polityki społecznej [Social capital – meaning and selected functions in education. A social policy perspective]. *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej* [in Polish].
16. Tyszka, Z. (1995). Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa [The family in the modern world – its importance for the individual and society]. *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* [in Polish].
17. Uslaner, E. M. (2008). Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne [Strategic and normative trust]. Kraków [in Polish].
18. Wiktorzak, A. A. (2009). Kapitał społeczny szkoły [The social capital of the school], Materiały z XV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej [Proceedings of the 15th Educational Diagnostics Conference].

Kielce. Retrieved from http://www.ptde.org/file.php/Archiwum/XV_KDE/pojedyncze/wiktorzak_2.pdf [in Polish].

Kaminska Malgozhata,
orcid.org/0000-0003-1768-021X

THE PROBLEM OF TEACHERS' SOCIAL CAPITAL: ANALYSIS OF VIEWS AND APPROACHES IN THE WORKS OF FOREIGN SCIENTISTS

The article presents the results of studying the views and approaches of foreign scientists on the problem of teachers' social capital in the professional environment. The analysis of scientific research has led to the conclusion that the concept of "teachers' social capital" is interpreted in different contexts, which are built on the basis of the following definitions: the phenomenon of "personal autonomy" and "social capital".

The article analyses various approaches to understanding the concept of "social capital" and identifies its components and features of the network aspect, "culture of distrust", the phenomenon of "personal autonomy", "norms of behavior", "social networks", "norms of reciprocity and trust", "culture of trust", "synergy", etc.

In general, most modern concepts emphasize the importance of social capital in the life and work of teachers, its extraordinary qualities, naturalness and primacy. The absence or significant reduction of this potential usually has a negative impact on the individual and group functioning of teachers. When we are surrounded by the atmosphere of distrust and alienation, socially and culturally exclusionary activities, we begin to turn to restoring this potential. In general, social capital is or should be an important type of potential available to any teaching staff. The study of modern scientific publications on various aspects of the problem of social capital has led to the conclusion that the potential for interaction generated by levels of trust and reliability, the richness of relationships and mutual communication are its dimensions.

Based on the study of different views and approaches of foreign scientists on the problem of teachers' social potential in the professional environment, we have given our own definition of "social potential", which we understand as intangible resources of preferences, trust, communication norms and personal connections between teachers that enable cooperation and knowledge exchange between them.

Key words: social capital, concepts, teacher, personality, potential, trust, norms.

Дата надходження статті: 05.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Біницька К. М.

УДК 364.63-027.553;364-78
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.484*

Султанова Н. В.*,*
orcid.org/0000-0003-3510-4662

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЖІНКАМИ В СИТУАЦІЯХ НАСИЛЬСТВА В НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМ'ЯХ

У статті визначено актуальність проблеми насильства над жінками в неблагополучних сім'ях та розкрито напрямки соціальної допомоги їм та профілактики ускладнення наслідків у сім'ї. Схарактеризовано феномен насильства над жінками відповідно до фізичного, психологічного, сексуального та економічного спрямувань. Розкрито зміст поняття і статус «неблагополуччя» сім'ї, що пов'язано з конкретною ситуацією існування сім'ї, від якої залежатиме сутність процесу формування особистості.

* © ***Султанова Н. В.***

Зазначено причини неблагополуччя сімей, як-от психологічні, педагогічні, правова неграмотність, алко- та наркозалежність членів сім'ї, економічна нестабільність, безробіття, нерозуміння життєвих цілей і засобів їх досягнення, а також обґрунтовано їх вплив на ризик та скоєння насильства над жінками в неблагополучних сім'ях.

Виявлено та розкрито зміст першопричин насильства відповідно до ретроспективного огляду проблеми та з урахуванням думок прибічників психологічних теорій та теорій соціальної причинності.

Акцентовано, що причини насильства множинні й визначаються сукупністю взаємопов'язаних чинників. Підкреслено можливість впливу одних на вирішальне значення інших у неблагополучних сім'ях.

Доведено потребу кваліфікованої допомоги жінкам, які стали жертвами домашнього насильства, фахівцями в галузі соціальної роботи, соціальними педагогами, психологами тощо. Соціальний захист жінок, зокрема в неблагополучних сім'ях, представлено як цілісну систему соціальної профілактики, що базується на чітко сформульованих принципах і нормативно-правових актах.

Обґрунтовано можливості та доцільність соціальної профілактики насильства над жінками в неблагополучних сім'ях; виявлено зміст і мету її трьох рівнів – первинного, вторинного, третинного. Окреслено ресурси розвитку й удосконалення профілактичної діяльності щодо попередження насильства над жінками в неблагополучних сім'ях.

Зроблено висновки, що ефективності соціальної роботи з жінками, які стали або потенційно можуть стати жертвами насильства, сприятиме комплекс профілактичних заходів із превенції жорстокого поводження з ними чоловіків та напрямки роботи з подолання наслідків домашнього насильства над ними в неблагополучних сім'ях.

Ключові слова: соціальна робота, соціальна профілактика, попередження, насильство над жінками, домашнє насильство, неблагополучні сім'ї.

Постановка проблеми. Цивілізаційний розвиток суспільства та зокрема багатьох країн упродовж останніх десятиліть не позбавляється однак проблеми насильства над жінками. Разом із гострою потребою вирішення проблеми насильства у площині медичної, психологічної, соціальної допомоги та сфери громадської діяльності, вона тривалий час фактично замовчувалася та ігнорувалася суспільством. До недавнього часу майже не існувало профілактичних програм і служб захисту жертв насильства. Хибні уявлення про важливість проблеми насильства над жінками, недосконаліть системи їхнього соціально-правового захисту призводили до замовчування означених ситуацій та поширення масштабів насильства у всьому світі.

Увагу до порушеної проблеми в Україні на сьогодні посилюють соціально-політичні трансформації, спричинені війною на її території. Значні жертви, шокувальні подробиці жорстоких злочинів у сучасному світі, посилення кількості суїцидів, утрата сенсу життя та його знецінення в молодого покоління сприяють ще більшому перенесенню акцентів із внутрішньосімейних зобов'язань на несімейні відносини, такі як політичне життя, економічне занепокоєння й матеріальне забезпечення сімей. Унаслідок цього сім'я зазнає значного психологічного навантаження, що не може не позначитися на трансформації її соціального статусу в бік дисфункцій у вигляді насильства над окремим членами сім'ї, зокрема дітьми та жінками.

Отже, насильство над жінками в сім'ях, особливо неблагополучних, залишається на сьогодні однією з актуальних проблем у галузі гендерних досліджень. Статистика як зареєстрованих, так й анонімних фактів насильства над жінками свідчить про їхнє привалювання саме в неблагополучних родинах, члени яких «нехтують виконанням своїх функцій, в яких ігноруються зв'язки з соціумом, внутрішньородинні взаємини та порушена структура сім'ї» [9, с. 247]. Ця проблема характерна для різних верств 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 сімейного насильства над жінками.

Аналіз досліджень. Феномен насильства в сім'ях та його запобігання відображено у працях вітчизняних дослідників і вчених, серед яких 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 та подолання жорстокого ставлення до дітей), К. Бабенко (робота з батьками по попередженню насильства), Т. Веретенко, Н. Клішевич, Я. Климчук, Т. Лях, Г. Скіпальська, Т. Спіріна, Т. Циганчук та ін. (проблема насильства над жінками та технології її попередження й подолання).

Вирішенню проблеми неблагополуччя сучасних сімей, профілактиці її наслідків присвячено чимало праць і наукових розвідок вітчизняних учених, серед них – А. Блага, Н. Заброда, О. Павлик, К. Левченко, В. Мушинський, Т. Лях, Г. Христова та ін.

Незважаючи на значну кількість публікацій із різних напрямків репрезентованого питання, констатуємо недостатність уваги науковців до проблеми насильства над жінками саме в неблагополучних сім'ях.

Метою статті є розкриття проблеми насильства над жінками в неблагополучних сім'ях, а також соціальної їм допомоги та профілактики ускладнення наслідків у сім'ї.

Виклад основного матеріалу. У соціально- та психолого-педагогічній літературі на сьогодні зустрічаємо достатньо багато різної інформації з тих розділів, які відбивають специфіку проблеми статті. У сучасних наукових джерелах жорстоке поводження в сім'ї розглядається як один із головних чинників деструктивної поведінки подружжя.

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 й розуміння насильства [10].

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» [11, с. 104].

Насильство безпосередньо пов'язано «із застосуванням (загрозою) застосування фізичної сили або психологічного впливу як протиправного вияву волі особою або групою осіб стосовно інших» [3, с. 278].

Тому часто під насильством передусім розуміють фізичний вплив на людину, а згідно з його класифікацією розрізняють не менш деструктивні його види – сексуальне, психологічне, економічне. Проте будь-яке насильство над особистістю «є психотравмуючим фактором, який здатен породити істотний дисбаланс між станом внутрішніх адаптаційних механізмів та зовнішніми викликами, що несе життєва ситуація» [1, с. 10].

У тлумачному словнику із соціальної роботи та соціальної педагогіки Л. Лохвицька розкриває поняття «насильство у сім'ї» як «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» [11, с. 104]. Часто в сім'ї

насильство виявляється в поєднанні його видів – фізичного із сексуальним або емоційного з економічним.

Більш глибоке розуміння цього феномену зумовлює з'ясування та розкриття його першопричин. Так, ретроспективний огляд розвитку проблеми насильства над жінками свідчить про її гендерно-стереотипну зумовленість. Поведінка дівчаток тривалий час обмежувалася більшою мірою, ніж хлопчиків, їм прищеплювалася «неповноцінність» через характерну для них фізичну беззахисність, а хлопчикам – перевага та сила характеру.

Причини насильства – це обставини, що зумовлюють його прояв. На сьогодні не існує єдиної думки про першопричину насильства чоловіків над жінками. Ключові розбіжності полягають між прибічниками психологічних теорій, які вбачають особливу роль психічних чинників у зростанні кількості проявів насильства, як-от розчарування, агресивність, слабкий контроль інстинктів, психопатологія тощо, та прихильниками теорії соціальної причинності, які пов'язують появу порушеної проблеми з культурними нормами, що провокують насильство, та патріархальною соціальною структурою, зокрема домінантною роллю чоловіків.

Проте причини насильства над жінками численні. Вони визначаються сукупністю різних чинників, серед яких кожен може бути вирішальним і ключовим. Саме тому розглянемо причини насильства над жінками в їх взаємозв'язку та поєднанні.

По-перше, насильство як соціокультурний феномен може бути невід'ємною частиною стереотипних уявлень подружжя про сутність сімейних взаємин, пов'язаних із вихованням, суспільними цінностями і представлених, таким чином, єдино можливою їх моделлю.

По-друге, насильницькі дії та жорстоке поводження можуть бути результатом особистого життєвого досвіду людини, що створює для неї морально-психологічну основу вважати такий тип взаємовідносин універсальним або допустимим.

Наступну групу чинників насильства психологи зокрема пов'язують з пережитим у ранньому віці деструктивним для особистості досвідом, «травмою дитинства», що змушує людину реалізовувати на близьких свої дитячі комплекси, зокрема через насильство та жорстоке ставлення до них.

У результаті зовнішнього тиску та впливів, що перевищують межі особистісної стійкості людини та впливають на характер соціальної та психологічної декомпенсації, людина змушена самоствердуватися за рахунок слабших, не здатних дати відсіч і захистити себе.

До перелічених причин та чинників спричинення насильства додамо також особистісні особливості людини, якими можуть бути надмірно розвинені її домінантні риси характеру, не компенсовані свого часу адекватним вихованням у дитинстві та відповідним ставленням батьків.

Перелічені точки зору й чинники цілком і ще більшою мірою виявляються в неблагополучних сім'ях, де акцентуються характерологічні особливості її членів та соціально-культурна зумовленість проблеми насильства стосовно жінок. Адже стан неблагополуччя сім'ї, який виявляється у хронічному соціальному стресі, уже сам по собі є чинником, що суттєво збільшує ризик насильницьких дій стосовно окремих її членів. Так, серед багатьох проблем, які можуть підвищити рівень напруженості та призвести до жорстокості, слід назвати такі, як розбіжності грошові труднощі, безробіття, потреба довготривалої медичної допомоги, тривале занепокоєння невирішеними проблемами, розбіжності між бажаннями та можливостями тощо. Важливим чинником насильства, що характерний для неблагополучних сімей, є ізольованість від громадської діяльності та обмеженість соціальної підтримки суспільства. Адже відомо, що чоловіки, які вдаються до жорстокості в сім'ї, схильні ізолювати жертв насильства від оточуючих та контролювати їх взаємостосунки із друзями, колегами чи родичами.

Ураховуючи, що статус «неблагополуччя» сім'ї зумовлюється «конкретною ситуацією існування сім'ї, від якої залежатиме сутність процесу формування особистості та яка припускає елементи неблагополуччя» [2], його причинами можуть бути «психологічна, педагогічна, правова неграмотність, алко- та наркозалежність членів сім'ї, економічна нестабільність, безробіття, нерозуміння життєвих цілей та засобів їх досягнення тощо» [9, с. 247].

Так, ознакою неблагополуччя сім'ї, безперечно, є хронічна алкоголізація її членів, яка часто є чинником фізичних побоїв, адже зловживання алкоголем або наркотичними речовинами позбавляє контролю над інстинктами, з одного боку, та є виправданням, з іншого.

Проте, незалежно від причин та чинників насильства над жінками, його наслідки можуть бути як короткострокові (стан депресії, фізичні ушкодження, порушення інтимного життя та ін.), так й довготривалі, зокрема психічні розлади, неврози, посттравматичні стресові розлади, зловживання психоактивними речовинами, а також небажання повторно створювати сім'ю, заводити близькі стосунки тощо.

Стаючи жертвою насильства з боку чоловіка, жінки не завжди, як правило, наважуються на кардинальні зміни свого життя та продовжують жити із ґвалтівником. Як наслідок, у них розвивається почуття безнадійності чи безсилля, почуття провини, втрата впевненості в собі, депресія, нав'язливі хворобливі спогади, фобії, думки про самогубство та самозвинувачення.

Саме тому надзвичайно важливого значення набуває проблема надання кваліфікованої допомоги жінкам, які стали жертвами домашнього насильства. Міждисциплінарна команда фахівців має використовувати весь арсенал методів, спрямованих на надання допомоги з попередження загрози здоров'ю та життю, сприяння налагодженню внутрішньосімейних відносин та відновлення соціально-повноцінного функціонування сім'ї засобами соціально психологічної, соціально-правової допомоги, а також підтримки й соціального патронажу неблагополучних сімей.

І тут соціальний захист жінок, жертв сімейного насильства, має бути представлений як цілісна система соціальної роботи, яка базується на дотриманні науково обґрунтованих принципів і з урахуванням нормативно-правових засад. Діяльність системи соціальних установ має бути спрямована передусім на профілактичну роботу із сім'ями та жінками зокрема. У сфері протидії насильства над жінками 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 насильства над жінками в сім'ях до правоохоронних і соціально-захисних органів.

Законом України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» передбачено низку спеціальних у цій сфері заходів, серед яких – моніторинг та аналіз даних про факти насильства; дослідження стану, причин і передумов його поширення; організація і проведення серед населення просвітницької роботи; розроблення та впровадження навчальних і виховних програм з питань запобігання та протидії домашньому насильству та ін. [7].

Таким чином, заходи із попередження насильства в сім'ї мають передбачати системний підхід у застосуванні соціальних і спеціальних методів, спрямованих на «усунення причин і умов, які сприяють вчиненню насильства в сім'ї, припинення насильства в сім'ї, яке готується або вже почалося, притягнення до відповідальності осіб, винних у вчиненні насильства і сім'ї, а також медико-соціальну реабілітацію жертв насильства» [3, с. 284].

Профілактика насильства над жінками, також як і профілактика інших соціально значущих проблем, традиційно та відповідно до рекомендацій ВООЗ (1990 р.) передбачає такі види: первинний, вторинний та третинний. Так, на первинному рівні соціальної

профілактики ключовим і дієвим напрямком роботи фахівців є попередження віктимної поведінки жінок. Метою цього етапу є формування навичок самостійного ухвалення рішень в умовах ризику насильства, розвиток емоційної рівноваги, критичного мислення й оцінювання ситуації. Методами, що сприятимуть реалізації мети, можуть бути навіювання, переконання, інформування, консультування, метод «рівний рівному», тренінгові форми роботи, рольові ігри, перегляд спеціалізованих фільмів та інші. Особливо корисною на цьому рівні є просвітницька робота з чоловіками щодо превенції насильницьких дій стосовно членів сім'ї та жінок зокрема, а також соціально-профілактичні програми, що сприятимуть зниженню рівня сімейного стресу та поліпшенню внутрішньосімейної атмосфери загалом. Первинна профілактика насильства в сім'ї є «найефективнішим видом профілактичного втручання» у сфері вирішення цієї проблеми [3, с. 285].

Проте вже задля виявлення початкових стадій дезадаптивної поведінки чоловіків у сім'ї в умовах конфліктів, стресу на допомогу приходить раннє залучення фахівців, що передбачено вторинним видом соціальної профілактики насильства, адже на цьому етапі вже постає потреба втручання та надання психосоціальної допомоги й підтримки постраждалим від насильства жінкам із метою їхньої реабілітації, зміни поведінки, формування відповідальності за її наслідки тощо.

У ситуаціях підвищених ризиків-рецидивів доречною є третинна соціальна профілактика, яка через соціальне навчання і контроль неблагополучних сімей сприятиме нормалізації відносин у родині. Ключовими напрямками соціальної роботи з жінками, жертвами сімейного насильства, є активізація їхніх внутрішньоособистісних ресурсів для відновлення здатності до повноцінної життєдіяльності, організація соціального навчання життєво важливих навичок захисту та протидії жорстокому поводженню щодо себе в сім'ї, а також сприяння усвідомленню жертвою насильства власних ресурсів і можливостей для самоактуалізації та повернення у звичайне соціальне середовище.

Соціальна допомога жінкам, які зазнали насильства проти себе, полягає в наданні їм інформаційної допомоги (надання інформації про їхні права та обов'язки, доступні копінг-стратегії та способи їх реалізації), посередницької (налагодження зв'язків, нормалізація внутрішньосімейних відносин), просвітницької (оволодіння новими знаннями та формування необхідних навичок та умінь, підвищення психологічних і соціальних компетенцій), супроводжувальної (відвідування сім'ї та її супровід на шляху гармонізації відносин) і реабілітаційної (відновлення статусу жінки в сім'ї та її ментального здоров'я).

Вибір доцільного напрямку соціальної роботи, методів і рівнів зумовлюється характером насильницьких дій щодо жінок і завданої психологічної чи фізичної травми, а також від ступеня ускладненості ситуації, ризиків, що загрожують її погіршенню. Отже, для жінок, які стали жертвою насильства в сім'ї, насамперед неблагополучній, передбачена система соціально-профілактичних заходів у вигляді допомоги, підтримки, соціальних послуг, що надаються для подолання або пом'якшення наслідків жорстокого поводження з ними, відновлення їхнього психічного здоров'я, соціального статусу й відновлення здатності до повноцінної життєдіяльності в суспільстві та функціювання в сім'ї.

Проблема соціальної допомоги жінкам та безпосередньо профілактики насильства над ними в неблагополучних сім'ях зумовлює потребу професійної майстерності спеціалістів усіх установ, які беруть участь у вирішенні означеної проблеми. Підвищенню їхньої компетентності сприятиме стажування, наставництво в роботі з молодими спеціалістами, удосконалення системи атестації та підвищення кваліфікаційної категорії фахівців; упровадження нових форм професійного спілкування фахівців у галузі соціальної роботи та керівників соціальної сфери. Адже «навчання неспеціалізованого допоміжного персоналу в закладах по наданню допомоги постраждалим від сімейного

насильства психологічними навичками для підтримки постраждалих є важливим шляхом для поліпшення психічного здоров'я осіб, що пережили насильство» [1, с. 152].

Висновки. Резюмуючи викладене вище, підведемо підсумки стосовно вирішення проблеми насильства над жінками, зокрема в неблагополучних сім'ях. На нашу думку, ефективності соціальної роботи з жінками, які стали або потенційно можуть стати жертвами насильства, сприятиме комплекс профілактичних заходів із превенції жорстокого поводження з ними чоловіків і напрямки роботи з подолання наслідків домашнього насильства над ними в неблагополучних сім'ях. До таких віднесемо, зокрема, реалізацію заходів, насамперед у молодіжному середовищі, спрямованих на популяризацію в суспільстві здорових сімейних цінностей, зміцнення духовно-моральних принципів функціонування сім'ї, виховання молоді в дусі законослухняності та нульової толерантності до антигромадянської насильницької поведінки; реалізацію програм правової освіти сімей, спрямованих на роз'яснення прав (насамперед права жертви звернутися за допомогою) й обов'язків її членів у різних сферах життєдіяльності та підвищення правової культури; підвищення доступності консультаційної та кризової соціально-психологічної допомоги всім членам сім'ї; розвиток мережі організацій, що надають допомогу у кризових ситуаціях, зокрема домашнього насильства; та розширення переліку заходів виховної спрямованості в закладах освіти, зокрема для старшокласників, з метою формування нульової толерантності до прояву жорстокості, агресії та насильства до іншої людини, формування в них вміння в безпечний спосіб задовольняти свої потреби та можливості.

Безумовно, найголовніше у профілактиці та боротьбі з насильством щодо жінок – це вирішення ключових соціально-економічних проблем благополуччя сімей, підвищення рівня життя та духовної культури її членів, а також забезпечення соціальної та правової захищеності людини без дискримінації за ознакою статі.

Безперечно, проблема соціальної допомоги жінкам, які опинилися в ситуаціях насильства, та профілактики насильства над ними в неблагополучних сім'ях потребує подальшого наукового дослідження у площині розроблення та впровадження механізмів координації зусиль міжвідомчої взаємодії органів соціального захисту, охорони здоров'я та правоохоронних органів для подолання наслідків насильства, усунення ризиків його повторення в сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми сімейного насильства: монографія / за заг. ред. Т. О. Перцевої та В. В. Огоренко. Дніпро: 2021. 188 с.
2. Дубровинська І., Кононенко Л. Соціальна профілактика жорстокого поводження з дітям із неблагополучних сімей: навч.-метод. посіб. Полтава: ПНПУ, 2018. 104 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с. URL: https://childfund.org.ua/Uploads/Files/books_pdf/ensyclopedia_social_work.pdf
4. Енциклопедія освіти. Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремінь]. 2-ге вид., допов. Та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
5. Зверева І. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник К.: Центр навчальної літератури, 2006. 316 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/417812.pdf
6. 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
7. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України 2018, № 5, ст. 35. Редакція від 01.01.2020. Відомості Верховної Ради (ВВР). URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19
8. Сідей О. В. Захист права на здоров'я жінок у контексті протидії домашньому насильству. *Вісник Кримінологічної асоціації України*: зб. наук. пр. Харків: ХНУВС, 2018. № 1 (18). С. 169–174.
9. Спіріна Т., Лях Т., Клішевич Н. Соціальна профілактика сімейного неблагополуччя в територіальній громаді. *Social Work and Education*. Vol. 9, № 2, 2022. С. 245–255. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/261490-Article%20Text-603947-1-10-20220801.pdf

10. Султанова Н. В. Соціальна профілактика насильства над дітьми в сім'ї: проблеми та шляхи розв'язання. *Молодь і ринок*. № 6-7 (214–215), 2023. С. 11–16.
11. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упор. Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 232 с.

References:

1. Pertsevoi, T. O., & Ohorenko, V. V. (Ed.). (2021). Aktualni problemy simeinoho nasylstva [Actual problems of family violence]. Dnipro [in Ukrainian].
2. Dubrovynska, I., & Kononenko, L. (2018). Sotsialna profilaktyka zhorstokoho povodzhennia z ditiam iz neblahopoluchnykh simei [Social prevention of child abuse from dysfunctional families]. Poltava [in Ukrainian].
3. Zverieva, I. D. (Ed.). (2012). Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for specialists in the social sphere]. Kyiv, Simferopol. Retrieved from https://childfund.org.ua/Uploads/Files/books_pdf/ensyclopedia_social_work.pdf [in Ukrainian].
4. Kremin, V. H. (Ed.). (2021). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
5. Zvereva, I. (2006). Sotsialna pedahohika: teoriia i tekhnolohii [Social pedagogy: theory and technologies]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/417812.pdf [in Ukrainian].
6. Methodological recommendations for preventing and countering violence, the letter of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated May 18, 2018, No. 1/11–5480. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18 [in Ukrainian].
7. On preventing and countering domestic violence, Law of Ukraine dated January, 2018, No. 5, Art. 35. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19 [in Ukrainian].
8. Sidei, O. V. (2018). Zakhyst prava na zdorovia zhinok u konteksti protydii domashnomu nasylstvu [Protecting women's right to health in the context of combating domestic violence]. *Visnyk Kryminolohichnoi asotsiatsii Ukrainy*, 1 (18), 169–174 [in Ukrainian].
9. Spirina, T., Liakh, T., & Klishevych, N. (2022). Sotsialna profilaktyka simeinoho neblahopoluchchia v terytorialnii hromadi [Social prevention of family problems in the territorial community]. *Social Work and Education*, 9 (2), 245–255. Retrieved from file:///C:/Users/User/Downloads/261490-Article%20Text-603947-1-10-20220801.pdf [in Ukrainian].
10. Sultanova, N. V. (2023). Cotsialna profilaktyka nasylstva nad ditmy v simi: problemy ta shliakhy rozviazannia [Social prevention of violence against children in the family: problems and solutions]. *Molod i rynok*, 6–7 (214–215), 11–16 [in Ukrainian].
11. Lokhvytska, L. V. (Ed.). (2017). Tlumachnyi slovnyk-minimum iz sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty [Minimum explanatory dictionary of social pedagogy and social work]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

Sultanova N. V.,
orcid.org/0000-0003-3510-4662

SOCIAL WORK WITH WOMEN IN SITUATIONS OF VIOLENCE IN DYSFUNCTIONAL FAMILIES

The article identifies the relevance of the problem of violence against women in dysfunctional families and reveals the ways of social assistance to them and prevention of complications in the family. The phenomenon of violence against women is characterized from the point of view of physical, psychological, sexual or economic direction. The content of the concept and the status of the dysfunctional family, which is connected with the specific situation of the existence of the family, on which the essence of the process of personality formation will depend, have been revealed.

The reasons for family dysfunction, such as psychological, pedagogical, legal illiteracy, alcohol and drug addiction of family members, economic instability, unemployment, lack of understanding of life goals and means of achieving them, have been identified, and their impact on the risk and perpetration of violence against women in dysfunctional families has been substantiated.

The content of the root causes of violence has been listed and revealed from the point of view of a retrospective review of the problem and taking into account the opinions of supporters of psychological theories and theories of social causation.

It is emphasized that the causes of violence have been multiple and determined by a set of interrelated factors. The possibility of influence of some on the crucial importance of others in dysfunctional families has been emphasized.

The need for qualified assistance to women who have become victims of domestic violence, specialists in the field of social work, social educators and psychologists, etc., has been proven. Social protection of women, in particular in dysfunctional families, has been represented in the article as a holistic system of social prevention, which is based on clearly formulated principles and legal acts.

The possibilities and expediency of social prevention of violence against women in dysfunctional families have been substantiated; the content and purpose of its three levels: primary, secondary and tertiary have been revealed. It is concluded that the effectiveness of social work with women who have become or could potentially become victims of violence will be facilitated by a set of preventive measures to prevent men's cruel treatment of them, and directions of work to overcome the consequences of domestic violence against them in dysfunctional families.

Key words: social work, social prevention, violence against women, domestic violence, dysfunctional families.

Дата надходження статті: 05.09.2023 р.
Рецензент: доктор психологічних наук, професор Яблонський А. І.

УДК 37.013.42:364
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.498*

Дереш В. С.*,*
orcid.org/0000-0003-3740-7288

РОЗВИТОК АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ВПО В УМОВАХ ВІЙНИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

У статті здійснено обґрунтування актуальності проблеми розвитку адаптаційних можливостей дітей ВПО в умовах війни в Україні. Зазначається, що травмуючого впливу війни особливо гостро відчули на собі діти з окупованих, деокупованих територій і зон бойових дій, які стали внутрішньо переміщеними особами. Здійснено теоретичний аналіз розуміння сутності і змісту адаптації. Визначено, що адаптація особистості передбачає як психологічну, так і соціальну пристосованість до нових умов життя. Окреслено основні види адаптації: психологічна адаптація і соціальна адаптація. Розкрито характерні особливості активної і пасивної форм соціальної адаптації особистості. Розглянуто зовнішні і внутрішні умови протікання адаптації. Визначено, що у процесі адаптації є важливим активне пристосування до нових умов, що призводить до позитивних результатів життєдіяльності людини у соціальному середовищі

Виявлено, що розвиток адаптаційних можливостей дітей ВПО залежить як від об'єктивно-соціальних чинників – нове місце проживання (місто чи село, окреме житло чи шелтер, спортзал тощо), система вимог, цінностей і норм у новому навчальному закладі освіти, так і від соціально-психологічних чинників та психологічних (тип темпераменту, особливості характеру тощо). Визначено, що для успішної адаптації дітей ВПО до соціокультурного середовища приймаючої територіальної громади необхідно об'єднати зусилля батьків, педагогів і громади. Це допоможе дитині посилити чи проявити необхідні резерви особистості для кращої результативності адаптаційного процесу. З'ясовано, що соціальні інститути приймаючої територіальної громади для підтримки дітей з сімей ВПО мають реалізовувати наступні функції: соціально-економічну; громадсько-культурну;

* © *Дереш В. С.*

соціально-психологічну. Окреслено основні напрями та форми реалізації вищезазначених функцій.

Ключові слова: соціалізація, адаптація, адаптаційні можливості, внутрішньо переміщена особа, психологічна адаптація, соціальна адаптація, рівень адаптованості, резерви особистості.

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення росії в Україну у 2022 році призвело до збільшення кількості ВПО (внутрішньо переміщених осіб), порівняно з 2014 роком. Нині в Україні налічується майже п'ять мільйонів осіб, які не лише безпосередньо перемістилися, але і тих, хто втратив житло внаслідок бойових дій. Майже у кожній сім'ї ВПО є діти, які адаптуються до нових умов життя, навчальних закладів, соціального оточення тощо. Війна, яка триває в Україні уже другий рік, зумовлює освітні втрати у школярів. А це не лише навчальні втрати (знання, уміння і навички, які недоотримали діти через воєнні дії), але і виховні та психологічні втрати. Діти не мають можливості повноцінно розвиватися, соціалізуватися і адаптуватися у складних умовах війни. Якщо адаптаційні можливості особистості вичерпуються, то це може призвести до дезадаптації дитини. Тому, для розвитку адаптаційних можливостей дітей ВПО в умовах війни, необхідно дорослим, як батькам, так і вихователям ЗДО, вчителям ЗЗСО, працівникам психологічної служби, представникам приймаючих територіальних громад, надавати допомогу і підтримку підростаючому поколінню.

Аналіз досліджень. Вивченню питання адаптації людини присвячували свої праці зарубіжні і вітчизняні науковці-теоретики та практики (Г. Балл, М. Блажівський, М. Кджанян, Ж. Піаже, Г. Сельє, С. Рубінштейн, В. Харченко та ін.). Проблему адаптації дітей із сімей ВПО до нових закладів освіти розглядали у наукових дослідженнях Н. Гордієнко, М. Дем'яненко, А. Коваленко, І. Купіна, М. Новошицький, Н. Фроленкова, Ю. Хачатурян та ін. Соціально-психологічні аспекти адаптації ВПО вивчали В. Вишньовський, Д. Денисенко, Д. Зінченко, Н. Каплюк, Л. Котлова, Ю. Песоцька, В. Філіпович та ін. Особливості соціально-педагогічної та психосоціальної підтримки дітей і молоді в умовах війни висвітлили такі науковці, як С. Волинська, А. Дроздова, І. Луценко, М. Незамай, І. Трубавіна та ін. Однак, є необхідність аналізу впливу соціальних інститутів на розвиток адаптаційних можливостей дітей ВПО в умовах війни, що дасть змогу покращити соціальну адаптацію до нових умов перебування.

Мета статті – розглянути вітчизняний досвід розвитку адаптаційних можливостей дітей ВПО в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Кожна українська сім'я з початку повномасштабного вторгнення військ рф на територію нашої держави зазнала змін в умовах життєдіяльності. Особливо гостро травмуючий вплив війни відчули на собі діти з окупованих і деокупованих територій України та з територій, на яких на яких ведуться активні бойові дії. Ці діти стали внутрішньо переміщеними особами. У них змінилося місце та умови проживання, заклад освіти або формат навчання, соціальне середовище тощо. Для успішної адаптації дітей ВПО до нових умов життєдіяльності необхідно об'єднати зусилля батьків, педагогів і громади, у яку перемістилися діти. Важливо розвивати адаптаційний потенціал кожної дитини.

Розглядаючи поняття «адаптація» у широкому розумінні, знаходимо різні трактування цього поняття: «зміна чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуттів до діючих подразників» [9, с. 45]; «процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя та діяльності людини в умовах, що змінюються», «активна взаємодія особистості та середовища залежно від ступеня її активності», «особлива діяльність людини щодо засвоєння нової конкретної соціальної ситуації (суб'єктивно нової саме для неї)» [6]; «пристосування людини до умов середовища (перш за все соціального середовища) і результат цього процесу» [1]; «пристосування людини або групи людей до нового соціального середовища, а також частково і пристосування до них цього середовища з метою співіснування та взаємодії» [8, с. 12]. Як бачимо,

у процесі адаптації є важливим активне пристосування до нових умов, що призводить до позитивних результатів життєдіяльності людини у соціальному середовищі. Адаптація індивіда до різних умов, обставин, у яких він перебуває відбувається у процесі соціалізації, що триває все життя людини. Це дозволяє підніматися людині на новий рівень соціалізації та здійснювати її більш ефективно.

Адаптація особистості передбачає як психологічну, так і соціальну пристосованість до нових умов життя. Ці «види адаптації є складовими цілісної структури процесу адаптації і не можуть існувати ізольовано один від одного» [3, с. 173]. Що стосується психологічної адаптації, яка є невід'ємним компонентом адаптації людини, то, на думку Т. Землякової, вона опирається на механізми усвідомленого саморегулювання – регуляція адаптаційних процесів здійснюється з боку інтелектуальної активності людини [4, с. 13].

Досліджуючи процес адаптації людини, науковці найчастіше використовують термін «соціальна адаптація» – «процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо створення стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища» [8, с. 12].

Соціальна адаптація може бути активною і пасивною. Активна форма передбачає активну взаємодію людини із соціальним середовищем, суб'єкт-суб'єктні відносини, прагнення індивіда долати негаразди, вдосконалювати умови життєдіяльності та суспільні процеси, розвиває власну резильєнтність. Якщо ж соціальна адаптація відбувається за пасивною формою, то тоді людина не прагне щось змінити у своєму житті, схильна до конформізму, не мобілізує свої внутрішні ресурси до пристосування у соціальному середовищі. Унаслідок цього виникає соціальна дезадаптація людини, виявом якої є різні форми девіантної поведінки, «дезадаптація сигналізує про порушення рівноваги у житті людини, про невідповідність життєдіяльності особистості соціокультурним вимогам» [3, с. 174].

Дітям ВПО в умовах війни доводиться адаптуватися до нового навчального закладу, умов проживання. Діти повинні звикнути до нового соціального оточення, людей, налагодити неформальні стосунки, «акліматизуватися» у новому шкільному колективі. Варто відмітити, що адаптація може бути як зовнішня, так і внутрішня. Що стосується зовнішньої адаптації, то вона передбачає ефективне пристосування дитини до нових умов перебування, результативність навчального процесу, відчуття соціальної приналежності до нової освітньої спільноти. Внутрішня адаптація має глибший зміст: адаптаційні механізми відбуваються на особистісному рівні, коли змінюється внутрішній світ людини, її «Я»; самооцінка людини є адекватною. Рівень адаптованості дітей ВПО визначається за певними критеріями: наскільки результативною є навчальна діяльність особистості; наскільки повно реалізується внутрішній особистісний потенціал; інтегрованість особистості в макро- і мікросередовище; емоційне самопочуття [2]. О. Ткаченко критеріями успішної адаптації називає «по-перше, ступінь засвоєння індивідуумом цінностей і норм мікросоціуму; по-друге, ступінь включення його в систему функціонально-рольових відношень» [7, с. 120].

Вагому роль для покращення соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал особистості – «можливості включатися у нові умови соціального середовища; тобто, володіння уміннями і навичками пристосування, які людина набуває у процесі життєдіяльності» [8, с. 12]. Звісно, розвиток адаптаційних можливостей дітей ВПО залежить як від об'єктивно-соціальних чинників – нове місце проживання (місто чи село, окреме житло чи шелтер, спортзал тощо), система вимог, цінностей і норм у новому навчальному закладі освіти, так і від соціально-психологічних чинників, які «зумовлюють «включення» особистості у нове соціальне середовище (мотивація особистості, рівень здібностей до певного профілюючого предмета, якості особистості,

інтелектуальний рівень, рівень розвитку самосвідомості, навички самоконтролю, самокритичності і саморегуляції, індивідуальний стиль діяльності та ін.)» [2] та психологічних (тип темпераменту, особливості характеру тощо). Адаптаційні можливості людини (інстинкти, тип темпераменту, емоції, інтелект, фізичний стан організму, ієрархічна система цінностей) дозволяють успішно адаптуватись до різних умов життєдіяльності, спрямовуючи поведінку особистості [5]. Таким чином, успіх адаптації залежить від різних чинників, як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру: наскільки вмотивованою є дитина, умови оточуючого середовища, рівень навчальних знань, рівень комунікативних навичок тощо. На думку С. Гури, «успішність процесу адаптації зумовлюється інтеграцією зовнішніх і внутрішніх умов її протікання» [там само]. Зовнішніми умовами адаптації є соціально-економічні, політичні та культурні зміни суспільного життя, які суттєво впливають на внутрішні умови протікання адаптації.

Ставши внутрішньо переміщеною особою, дитина проходить новий етап соціального становлення. Вона має освоїти нові умови життєдіяльності – адаптуватися, щоб успішно соціалізуватися. Якщо адаптаційні можливості дітей ВПО є досить високими, то це полегшує процес адаптації в нових умовах: діти мають високу стресостійкість, витривалі, добре навчаються в нових умовах життєдіяльності, гармонійно розвиваються, легко налагоджують міжособистісні стосунки з оточуючими. Рівень адаптивності може підвищуватися під впливом виховання, навчання, оптимальних умов життя.

На нашу думку, приймаюча територіальна громада, заклади освіти, у яких навчаються новоприбулі діти та сім'ї ВПО, мають об'єднати свої зусилля для розвитку адаптаційних можливостей дітей. Це допоможе дітям посилити чи проявити необхідні резерви особистості для кращої результативності адаптаційного процесу. Усі вищезазначені соціальні інститути для підтримки дітей з сімей ВПО мають реалізовувати наступні функції:

– соціально-економічну (діти мають статус внутрішньо переміщеної особи з притаманними їй характерними особливостями проживання на тій території, з якої прибули);

– громадсько-культурну (активна світоглядна і культурна позиція особистості, яка відповідає віку дитини);

– соціально-психологічну (формування усебічно розвиненої особистості).

Реалізовуючи соціально-економічну функцію стосовно дітей ВПО, наша держава, місцеві бюджети, підприємства, установи та організації здійснюють:

– надання фінансової і благодійної допомоги (у великих містах України діють волонтерські хаби для ВПО, де можна отримати гуманітарну допомогу, одяг та взуття тощо; громадські і благодійні організації надають ВПО гігієнічні і продуктові набори);

– забезпечення безкоштовним харчуванням (Закон України № 474-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення безкоштовним харчуванням дітей внутрішньо переміщених осіб» від 16 січня 2020 року);

– влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади;

– надання безкоштовного відпочинку (стаття 24 Закону України «Про оздоровлення та відпочинок дітей»);

– державну цільову підтримку для здобуття вищої освіти (частина 15 статті 44 Закону України «Про вищу освіту», Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2016 року № 975 «Про надання державної цільової підтримки деяким категоріям громадян для здобуття професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти»);

– забезпечення пільгами у сфері надання житлово-комунальних послуг;

– здійснення соціального супроводу сімей ВПО (при міських центрах соціальних служб діє служба «Центр підтримки внутрішньо переміщених осіб», фахівці якої надають комплекс соціальних послуг ВПО). У більшості територіальних громад України діють

Координаційні центри підтримки цивільного населення, які опікуються внутрішніми переселенцями.

Соціальні інститути, виконуючи громадсько-культурну функцію, формують у дітей з сімей ВПО знання про громадянські права і обов'язки людини (дитини); формують лідерські якості; розвивають критичне мислення, допомагають засвоїти навички медіаграмотності, що позитивно впливає на становлення відповідальної громадянської позиції дітей з сімей ВПО. Також для дітей ВПО громадські організації створюють КіноХаби, організовують благодійні концерти тощо.

Що стосується реалізації соціальними інститутами соціально-психологічної функції, то, завдяки створенню оптимальних умов для успішної інтеграції дітей із сімей ВПО у групи ровесників та нове соціальне середовище приймаючої територіальної громади, відбувається профілактика їх маргіналізації й булінгу та конфліктів, налагоджується позитивне спілкування і сприйняття між суб'єктами соціальної взаємодії. У великих містах нашої країни створені Центри допомоги врятованим, де можна отримати психологічну консультацію для нормалізації і покращення психоемоційного стану, юридичну консультацію та інформаційно-правову підтримку. Громадські і благодійні організації проводять навчання і тренінги для дітей ВПО, надають психологічну допомогу дітям.

Кожна сім'я внутрішньо переміщених осіб намагається посилити свою економічну стабільність шляхом влаштування на роботу у новій територіальній громаді, що, в свою чергу, допоможе розвинути адаптаційні можливості дитини.

Висновки. Підсумовуючи, варто наголосити, що розвиток адаптаційних можливостей дітей ВПО в умовах війни є досить складним процесом. Під час воєнної агресії усі соціальні інститути повинні ефективно виконувати свої функції, надавати соціальні і освітні послуги, організовувати ефективну взаємодію з усіма дітьми ВПО. Дуже важливо, щоб ця взаємодія була постійною і налагодженою у всіх приймаючих територіальних громадах, а не лише у великих містах. Важливу роль в умовах війни відіграють способи взаємодії закладів соціального захисту із громадськими організаціями, благодійними фондами, закладами освіти, педагогічними працівниками, дітьми і їх батьками. Необхідно, щоб ця комунікація була ефективною, адже окрім важкого психоемоційного стану діти ВПО відчувають складнощі в адаптації до нового соціального становища і потребують від дорослих допомоги у розвитку власних адаптаційних можливостей.

Список використаних джерел:

1. Адаптація. *Словопедія.* URL: http://slovopedia.org.ua/39/53392/260654.html.
2. Гура С. О. Теоретичні аспекти дослідження процесу адаптації студентів до вищого закладу освіти. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2016. URL: http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/1313 (дата звернення: 26.09.2023).
3. Дереш В. С. Соціально-педагогічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. Педагогічний альманах. 2023. Вип. 53. С. 171–179. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi53.454.
4. Землякова Т. В. Эмоциональный фактор в структуре процесса адаптации: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Киевский ун-т им. Т.Г. Шевченко. Киев, 1996. 193 с.
5. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності: підручник для студентів вищих навч. закладів. Київ: Єльга, Ніка-Центр, 2003. 400 с.
6. Лукашевич Н. П. Социология воспитания: краткий курс лекцій. Киев: МАУП, 1996. 180 с.
7. Ткаченко А. В. Педагогическая подготовка студентов с учетом их возрастных особенностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский ун-т им. Т. Г. Шевченко. Киев, 1993. 186 с.
8. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упоряд.: Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 232 с. URL: http://surl.li/ixkxm
9. Aubert H. Physiologie der Netzhout. Breslau, 1865. 113 s.

References:

1. Adaptatsiia [Adaptation]. Slovopediia. Retrieved from http://slovopedia.org.ua/39/53392/260654.html [in Ukrainian].
2. Hura, S. O. (2016). Teoretychni aspekty doslidzhennia protsesu adaptatsii studentiv do vyshchoho zakladu osvity [Theoretical aspects of the study of the process of students' adaptation to a higher education institution]. Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii. Retrieved from http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/1313 [in Ukrainian].
3. Deresh, V. S. (2023). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu [Social and pedagogical support of participants in the educational process under martial law]. Pedahohichnyi almanakh, 53, 171-179. Retrieved from https://doi.org/10.37915/pa.vi53.454 [in Ukrainian].
4. Zemliakova, T. V. (1996). Emotcionalnyi faktor v strukture protcessa adaptatcii [Emotional factor in the structure of the adaptation process]. (Candidate's thesis). Taras Shevchenko National University of Kiev. Kiev [in Russian].
5. Korolchuk, M. S. (2003). Psykhofiziolohiia diialnosti [Psychophysiology of work]. Kyiv: Yelha, Nika-Tsentr [in Ukrainian].
6. Lukashevich, N. P. (1996). Sotciologiia vospitaniia: kratkii kurs lektcii [Sociology of education: a short course of lectures]. Kiev: MAUP [in Russian].
7. Tkachenko, A. V. (1993). Pedagogicheskaia podgotovka studentov s uchetom ikh vozrastnykh osobennostei [Students' pedagogical training taking into account their age characteristics]. (Candidate's thesis). Taras Shevchenko National University of Kiev. Kiev [in Russian].
8. Lokhvytska, L. V. (2017). Tlumachnyi slovnyk-minimum iz sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty [Minimum explanatory dictionary of social pedagogy and social work]. Ternopil: Mandrivets. Retrieved from http://surl.li/ixkxm [in Ukrainian].
9. Aubert, H. (1865). Physiologie der Netzhout [Pure Wood Physiology]. Breslau [in German].

Deresh V. S.,
orcid.org/0000-0003-3740-7288

DEVELOPMENT OF ADAPTATION OPPORTUNITIES OF INTERNALLY DISPLACED CHILDREN IN WAR CONDITIONS: NATIONWIDE EXPERIENCE

The article substantiates the relevance of the problem of development of adaptation opportunities of internally displaced children in war conditions in Ukraine. It is noted that children from occupied, de-occupied territories and war zones, who became internally displaced persons, felt the traumatic impact of the war especially acutely. The theoretical analysis of the understanding of the essence and content of adaptation has been carried out. It is determined that personal adaptation involves both psychological and social adaptation to new living conditions. The main types of adaptation such as psychological adaptation and social adaptation have been outlined. Characteristic features of active and passive forms of social adaptation of the individual have been revealed. The external and internal conditions of adaptation have been considered.

It is established that active adaptation to new conditions is important in the process of adaptation, which leads to positive results of a person's life in the social environment. It is found that the development of adaptation opportunities of internally displaced children depends both on objective and social factors - the new place of residence (city or village, separate housing or shelter, gym, etc.), the system of requirements, values and norms in the new education institution, as well as on socio-psychological and psychological factors (type of temperament, character traits, etc.). It is found out that for the successful adaptation of internally displaced children to the socio-cultural environment of the host territorial community, it is necessary to combine the efforts of parents, teachers and the community. This will help a child to strengthen or show necessary personality reserves for a better adaptation process. It is found that the social institutions of the host territorial community to support children from internally displaced families should implement such functions as socio-economic, socio-cultural and socio-psychological. The main directions and forms of implementation of the above-mentioned functions have been outlined.

Key words: socialization, adaptation, adaptation opportunities, internally displaced person (IDPs), psychological adaptation, social adaptation, adaptation level, personality reserves.

Дата надходження статті: 08.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.485

Коваль І. С.*,*
orcid.org/0000-0002-9204-9228

НЕПЕРЕРВНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ЯК СОЦІАЛЬНА ПОТРЕБА

У статті представлено результати науково-теоретичного дослідження неперервного саморозвитку. З'ясовано, що існує складність у розмежуванні предмета вивчення «саморозвитку», оскільки це поняття науковцями залежно від наукової сфери застосування трактується як розвиток, рух, спрямованість, спроможність, діяльність, бажання, активність. Зокрема, у філософському контексті поняття саморозвитку тлумачиться як першочергова соціальна проблема, що вимагає достеменного осмислення й виникає внаслідок внутрішньоособистісної свободи, сприяючи зміні особистісних станів, де кожен наступний відповідає повнішому, багатшому, досконалішому буттю; у психологічному – як своєрідна діяльність людини, що виявляється в активній позиції щодо зовнішнього світу, а тому може бути описаною за допомогою визначеного психологічного механізму; у педагогічному – як особистісне бажання індивіда підвищити рівень власної компетентності за допомогою певних видів діяльності, що сприяють їх удосконаленню чи формуванню. Установлено, що неперервний саморозвиток у професійному становленні особистості є першочерговим завданням, а її прагнення до постійного вдосконалення та розвитку є важливою передумовою самоствердження та самореалізації.

Визначено поняття «неперервний саморозвиток майбутніх рятувальників у галузі безпеки людини» як складний, свідомий, неперервний та динамічний процес, спрямований на самоорганізацію, самовиховання, самоосвіту й реалізацію потенціалу на шляху досягнення компетентності й професіоналізму в ситуаціях невизначеності. Розуміння фахівцями служби цивільного захисту особливостей неперервності саморозвитку та його векторності сприяє самореалізації їх особистісних цінностей, формуванню компетентності, створенню позитивного іміджу, уникненню негативних психоемоційних навантажень.

Ключові слова: самовдосконалення, неперервний саморозвиток, майбутні рятувальники, галузь безпеки людини.

Постановка проблеми. Життєдіяльність фахівців служби цивільного захисту в період війни та соціально-політичних змін характеризується пошуком нових векторів удосконалення професійної діяльності, зокрема трансформацією їх соціальних цінностей. Сьогодення диктує суспільству суперечність між потребою особистісного зростання індивіда та потребою в його адаптації й регуляції поведінки. Тобто існує пряма залежність зовнішнього світу від внутрішнього, що продукує нові завдання для ЗВО щодо формування зокрема й особистості фахівця служби цивільного захисту.

Звертаючи увагу на ефективність виконання службових обов'язків рятувальниками, відзначаємо, що якість цього процесу безпосередньо залежить від їх компетентності, що продукує неперервний саморозвиток не лише у процесі фахової підготовки, а й упродовж усієї професійної життєдіяльності в галузі безпеки людини.

Аналіз досліджень. Особливості розвитку та саморозвитку особистості є об'єктом вивчення філософії (Д. Батлер, Р. Декарт, А. Дробович, Р. Жирар, М. Закович, М. Іщенко, С. Кевелл, В. Лозовой, Л. Сідак, О. Соколовський, Д. Челмерс), психології (Г. Балл, М. Вієвська, Л. Красовська, С. Кузікова, В. Лозовецька, Н. Пророк, В. Семиченко) та педагогіки (Л. Бондаренко, О. Гандабура, І. Зязюн, Л. Зязюн, Н. Кушнір, Н. Лосєва, Г. Назаренко, С. Паршук, С. Стельмах).

* © *Коваль І. С.*

Вивчення особливостей саморозвитку фахівців ризиконебезпечних професій висвітлено у працях О. Вавринів, Н. Вовк, О. Діденка, О. Капінуса, М. Козяра, А. Кришталь, В. Лефтерова, В. Масляніцина, Л. Олійника, О. Повстин, С. Пономаренка, І. Смірнової, Ю. Таймасова, Р. Яремка. Незважаючи на значний доробок науковців, актуальною потребою сьогоднішнього протистояння у війні є неперервний саморозвиток майбутніх рятувальників у галузі безпеки людини.

Мета статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні потреби неперервного саморозвитку майбутніх рятувальників.

На різних етапах наукового дослідження використовувались науково-теоретичні методи дослідження, а саме аналіз, синтез, систематизація та логічне узагальнення наукових джерел із проблеми неперервного саморозвитку майбутніх рятувальників.

Виклад основного матеріалу. Компетентність, професіоналізм і конкурентоспроможність фахівця безпосередньо залежить від навчання й самовдосконалення, що триватиме впродовж усього життя, не обмежуючись ЗВО чи займаною посадою. Усіх нас до саморозвитку штовхають матеріальні, духовні, статусні та професійні потреби, оскільки кожен індивід бажає їх задовольнити, розкривши та вдосконаливши свої здібності й компетенції.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що саморозвиток трактується науковцями в різних площинах. У словниках це поняття тлумачиться як розвиток, що досягається самостійними заняттями, вправами без сприяння і впливу будь-яких зовнішніх сил; як рух (до самоактуалізації, емоційної й когнітивної зрілості); як спрямованість (активність особистості щодо самовдосконалення й розвитку власної індивідуальності); як спроможність (трансформація життєдіяльності людини у предмет практичного вдосконалення); як діяльність (спрямована на результативну самозміну, опанування вищого сенсу життя для задоволення пізнавальних потреб життєдіяльності); як бажання (реалізації життєвої енергії, самоствердження себе як особистості за допомогою функціювання наявних і нарощення модерних потенцій для отримання передових результатів); як активність (спрямована на вдосконалення особистості, де потрібно докладати власні зусилля, працю, розробляючи індивідуальні способи власного існування) [12].

Науковці М. Лондон та Дж. Смісер указують, що саморозвиток полягає у визначенні цілей розвитку, пошуку й використанні зворотнього зв'язку, застосуванні розвивальних видів діяльності, особистісному спостереженні за власним вдосконаленням. Науковці наголосили, що передумовами успішного саморозвитку є відкритість досвіду, усвідомленість та інтернальний локус контролю. Вони підкреслили, що люди можуть не лише контролювати власну поведінку, а й усвідомлювати, що в ній є для них найбільш зручним і бажаним [17, с. 10].

Вивчаючи самовдосконалення особистості в науковій рефлексії та реалізації біографічних проєктів, О. Єрахторіна «саморозвиток особистості» розглядає як складний інтегральний процес, тому його механізми аналізуються філософією, психологією, педагогікою, що заважає розмежувати предмет вивчення [0, с. 10]. Відповідно до запропонованого нами середовищного підходу вчена стверджує, що зміна соціуму, неперервна адаптація людини в ньому, удосконалення себе відповідно до ідеалу роблять особистість завжди незавершеною, і тому вона перебуває у стадії постійного розвитку, неперервному русі власного становлення [там само, с. 46].

У монографії В. Лозового й Л. Сідлак «саморозвиток особистості» трактується як першочергова соціальна проблема, що вимагає достеменного осмислення. Науковці вказують, що біографічне проєктування, вибір моделей, стратегій саморозвитку людини не залежать від зовнішніх ситуацій, тому і є усвідомленими. Духовний розвиток індивіда не завершується його сьогоденним надбанням, оскільки особистість є незавершеною системою і прагне саморозвиватися відповідно до середовища, а докорінна зміна життєвої позиції призводить до власного самознищення [7, с. 9]. Вони трактують

саморозвиток особистості як взаємопов'язані події, що виникають внаслідок внутрішньо-особистісної свободи, сприяючи зміні особистісних станів, де кожен наступний відповідає повнішому, багатшому, досконалішому буттю. Ними виокремлено поняття «усвідомлений саморозвиток особистості», що тлумачиться як саморозвиток особистості, який сприяє похвальному, усвідомленому, бажаному її внутрішньому самозбагаченню [7, с. 98]. До основних ознак усвідомленого саморозвитку, за допомогою якого його можна вирізнити від інших видів діяльності, виокремивши конкретні його форми, віднесено: світоглядні, зокрема ціннісні й смисложиттєві орієнтації, мету й мотиви діяльності; ставлення особистості до піднесення досконалості буття і співвіднесення з цим своєї активності, зокрема бажаності, про що свідчить використання для цього вільного часу тощо; багатогранність або однобокість самовпливу; систематичність і напруженість діяльності, спрямованої на розвиток чи нейтралізацію певних рис; планування діяльності й використання бюджету вільного часу; самооцінку й суспільну оцінку самої діяльності та її наслідків [7, с. 159].

У психологічному контексті «саморозвиток» тлумачиться як своєрідна діяльність людини, що виявляється в активній позиції щодо зовнішнього світу, зокрема свого місця в ньому, а також у постійній роботі над собою та особистісним самовдосконаленням [15, с. 37].

Передовий педагогічний досвід підтверджує, що формування персоналізованої готовності особистості до саморозвитку є важливим завданням системи освіти України, продукуючи виконання громадянського обов'язку й потреби самозабезпечення себе в соціумі на рівні потрібних запитів життєдіяльності [4, с. 75]. Основою будь-якого саморозвитку є творче й осмислене ставлення до себе, оскільки цей процес є індивідуально усвідомленим, самостійним, особистісним, цілісним, цілеспрямованим, постійним, систематичним, ініціативним, творчим, планомірним, повсякденним, багатоаспектним, динамічним [16, с. 345].

Цікавими є дослідження Н. Пророк, де вона вказує, що процес самовдосконалення особистості має на меті повну незалежність її роботи над своєю індивідуальністю. У широкому спектрі людських дій, учинків, висловлювань феноменологічно виявляється діяльність зазначеного процесу. З огляду на це, насамперед потрібно звертати увагу на усвідомлення себе суб'єктом життя, тобто на осмислення й прийняття потенцій і здібностей працювати над саморозвитком [11, с. 529]. Також учена наголошує на вольовому характері саморозвитку, вказуючи, що для досягнення поставленої перед собою мети власного вдосконалення особистість наштовхується на важку працю, яка вимагає докладання зусиль і переборення себе самої [там само, с. 531].

Можна погодитися з Г. Назаренко, яка саморозвиток особистості трактує як цілеспрямовано активну діяльність, що сприяє зміні себе самої власними зусиллями й розв'язанню в демократичному просторі внутрішніх суперечностей свого існування. На її думку, процес саморозвитку відбувається у двох формах – самовиховання й самовдосконалення. Перша форма є своєрідним видом внутрішньої діяльності суб'єкта, що направлена для його реалізації в демократичному середовищі на формування вмінь, навичок, здібностей, якостей; друга – першочергова форма саморозвитку як суб'єкта демократичної взаємодії, яка потребує впровадження механізму рефлексії, спрямованого на пізнання власної поведінки, дій і вчинків, почуттів і здібностей; вона здійснюється у моральній системі координат та є усвідомленням того, як його сприймають партнери взаємодії [9, с. 99].

Погоджуємося із С. Кузіковою, що процес саморозвитку особистості не може бути описаний за допомогою визначеного психологічного механізму, оскільки він набуває різних ознак у часі, є багатоплановим і багатоаспектним, а тому здійснюється в різноманітних формах. До психологічних механізмів саморозвитку вчена відносить рефлексію, інтеріоризацію, екстеріоризацію й ідентифікацію [5, с. 171]. Рефлексія сприяє усвідомленому аналізу власного «Я», своєї діяльності та явищ свідомості. Вона виникає

в разі зіткнення особистості з потребою розгляду прийнятих уявлень про світ і власне «Я», форм діяльності, настанов і системи цінностей. Трансформація й перебудова усвідомленої (опрацьованої свідомістю) риси, стану або форми поведінки на користь індивіда є умовою зростання й саморозвитку. Емоційне забарвлення того, що інтеріоризується, виконує важливу роль для особистісного саморозвитку, оскільки явища й об'єкти через емоційне переживання отримують власне висвітлення в системі особистісних смислів. Прийняті емоційні явища й активне ставлення до них продукують умови активізації особистісного саморозвитку. Винесення в зовнішній світ результатів діяльності характеризує найпродуктивніший механізм саморозвитку – екстеріоризацію, що є завершальним етапом самотворчості, має на меті створення й опредметнення нових буттєвих цінностей. Механізм ідентифікації полягає в емоційно-когнітивному пізнанні й ототожненні себе як суб'єкта. Усі ідентифікації суб'єктів між собою пов'язані різноманітними зв'язками, створюючи системи з різними рівнями їх значущості й можуть бути усвідомлені, актуальні, отримуючи визначений вплив на поведінку особисті, що прагне до саморозвитку [5, с. 171].

І. Зязюн наголосив, що зміст і мета освіти полягає в тому, щоб особистість перебувала в постійному розвитку, духовному самоствердженні, гармонії відносин із собою й оточуючими, зі світом загалом. Це сприяє створенню освітніх умов на державному рівні «розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного» [2, с. 14].

Енциклопедичний словник освіти дорослих дає таке визначення цього поняття: саморозвиток є цілеспрямованою і свідомо здійснюваною діяльністю, яка спрямована на формування особистих позитивних якостей індивіда, подолання його негативних властивостей та вироблення активної життєвої позиції. Саморозвиток особистості властивий усім сферам людської життєдіяльності, а тому має на меті постійну реалізацію можливостей «Я» засобами власних зусиль або співдіяльності чи співтворчості з іншими людьми, соціумом і світом загалом [10, с. 381–382].

Цілком погоджуємося із Н. Лосєвою, яка саморозвиток трактує як неперервний процес, де на основі мотивів ставляться й досягаються визначені цілі зміни себе загалом чи діяльності зокрема [8, с. 45]. У цьому напрямку варто звернути увагу на наукові ідеї В. Семаченко, де в контексті неперервної професійної освіти нею аналізується проблема особистісного розвитку й саморозвитку, який розуміється як особистісне бажання індивіда поліпшити свої індивідуальні якості за допомогою певних видів діяльності, що сприяють їх удосконаленню чи формуванню [13, с. 50].

На ціннісну спрямованість усвідомленого саморозвитку особистості вказує Е. Коваленко. У дисертації саморозвиток він трактує як одну з форм руху матерії, яка спрямована на вирішення суперечностей його існування в соціумі та реалізується в самій активності суб'єкта. Науковець наголошує, що усвідомлений саморозвиток залежить від домінантних цінностей конкретного історичного суспільства й окремого вибору індивіда. Зміст цього поняття може виявлятися в поєднанні неусвідомлених (імітація, наслідування, адаптація, гра) й усвідомлених (самовиховання, самовдосконалення) форм. Вектор усвідомленого саморозвитку залежить від «сенсожиттєвих орієнтирів» і світоглядних позицій, де за основу береться ціннісний блок. Ґрунтуючись на домінантних світоглядних орієнтаціях, учений визначив стратегії усвідомленого саморозвитку особистості – соціоцентричну, культуроцентричну, індивідоцентричну та ін. [3, с. 77].

Звертаючись до вітчизняної науки, Н. Кушнір розкриває дефініцію особистісного розвитку як системний, цілісний і комплексний процес. Вона вказує, що зростання в будь-якому «особистісному вимірі» породжує просування в інших, де важливо розуміти принципи саморозвитку, які детерміновані метою й пов'язані сенсом цілісної життєдіяльності особистості. На її думку, людський вектор у процесі саморозвитку має постійно рухатись в напрямку самопізнання, самовиховання й самоосвіти, а це своєю

чергою сприятиме формуванню зрілої особистості, фігуруючи суб'єктом власного розвитку й життєдіяльності [6, с. 207].

С. Стельмах доводить, що початок саморозвитку можливий за бажання особистості самовдосконалитись і змінити власну позицію спеціаліста на позицію професіонала. На її думку, до вдосконалення спонукає професійний ідеал, шлях до якого індивід обирає, обмірковуючи власні реалії, відбираючи ті фахові риси та якості, що потребують розвитку. Саме ж уміння особистості вчитися надихає оточуючих на «пошук вічної і нескінченної у просторі-часі філософської мудрості». Приклад саморозвитку виховує щирі цінності, сприяє конструктивній самозміні себе й навколишнього середовища [14, с. 81].

Висновки. Основним завданням кожної особистості, яка має на меті досягти успіхів у життєдіяльності, є неперервний саморозвиток. Прагнення індивіда до постійного розвитку та вдосконалення є важливою передумовою самоствердження та самореалізації. Розуміння особливостей неперервності саморозвитку майбутніх рятувальників та його векторності сприяє самореалізації їх особистісних цінностей, економії часу, формуванню компетентності, створенню позитивного іміджу, уникненню негативних психоемоційних навантажень.

За результатами науково-теоретичного узагальнення проблеми визначено, що неперервний саморозвиток майбутніх рятувальників у галузі безпеки людини – це складний, свідомий, неперервний та динамічний процес, спрямований на самоорганізацію, самовиховання, самоосвіту й реалізацію потенціалу на шляху досягнення компетентності та професіоналізму в ситуаціях невизначеності.

Перспективою подальших розвідок у сьогоднішній ситуації війни вбачаємо розроблення інтерактивних методів саморозвитку й самовідновлення, що забезпечить функційну і психоемоційну стійкість особистості в її життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Єрахторіна О. М. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проектів: монографія. Х.: Вид-во Іванченка І. С. 2013. 215 с.
2. Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ; Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», Вип. 29. 2012. С. 13-23.
3. Коваленко Е. А. Усвідомлений саморозвиток особистості в сучасних умовах. *Вісник Харківського університету. Сер. Теорія культури і філософія науки*. Харків, 2014. № 1092. С. 71–78.
4. Коваль І. С. Готовність майбутніх рятувальників до професійного саморозвитку. *Соціально-психологічні та гуманітарні виміри безпеки життєдіяльності*: збірник тез доповідей І Науково-практичної конференції з міжнародною участю. Львів: ЛДУБЖД, 2022. С. 74-77.
5. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку: навч. посіб. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2011. 149 с.
6. Кушнір Н. С. Аспекти особистісного саморозвитку у контексті доробку В. О. Сухомлинського. *Наукові записки ЦДПУ. Серія : Педагогічні науки* / ред. В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кропивницкий: КОД, 2018. Вип. 172. С. 204–208.
7. Лозовой В. О., Сідлак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці: монографія. Х.: Право, 2006. 256 с.
8. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навчальний посібник. Д.: ДонНУ, 2003. 336 с.
9. Назаренко Г. А. Теорія і практика виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ. 2016. 597 с.
10. Освіта дорослих енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. К.: Основа, 2014. 490 с.
11. Пророк Н. В. Уявлення про самовдосконалення в сучасній психології. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць І-ту п-гії ім. Г. С. Костюка. Т. Х. Вип. 23. 2012. С. 527-537.

12. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
13. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 46-57.
14. Стельмах С. С. Професійний саморозвиток викладача вищої школи як чинник підвищення якості освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2012. № 8. С. 76–82.
15. Яремко Р. Я. Соціально-психологічні особливості розвитку професійної самореалізації майбутніх фахівців з пожежної безпеки: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. Київ, 2022. 267 с.
16. Koval I. S. Phenomenology of continuous self-development of future rescuers. *International scientific conference «The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society»* : conference proceedings. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2022. Pp. 341-344.
17. London M., Smither J. W. Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management: John Wiley & Sons Inc*., 1999.Vol. 38 (1). Pp. 3-16.

References:

1. Yerakhtorina, O. M. (2013). Samovdoskonalennia osobystosti u naukovii refleksii i realizatsii biohrafichnykh proektiv [Personal self-improvement in scientific reflection and implementation of biographical projects]. Kharkiv [in Ukrainian].
2. Ziaziun, I. A. (2012). Neperervnyi rozvytok i samorozvytok pedahohichnoi maisternosti vchytelia u pisliadyplomnyi period [Continuous development and self-development of the teacher's pedagogical skills in the post-graduate period]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 29, 13–23 [in Ukrainian].
3. Kovalenko, E. A. (2014). Usvidomlenyi samorozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh [Conscious self-development of the individual in modern conditions]. *Visnyk Kharkivskoho universytetu. Ser. Teoriia kultury i filosofiia nauky*, 1092, 71–78 [in Ukrainian].
4. Koval, I. S. (2022). Hotovnist maibutnikh riatuvalnykiv do profesiinoho samorozvytku [Readiness of future rescuers for professional self-development], *Sotsialno-psykholohichni ta humanitarni vymiry bezpeky zhyttiediialnosti,* zbirnyk tez dopovidei I Naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu [Socio-psychological and humanitarian dimensions of life safety, A collection of abstracts of papers of the 1st Scientific and Practical Conference with International Participation]. Lviv [in Ukrainian].
5. Kuzikova, S. B. (2011). Psykholohiia samorozvytku [Psychology of self-development]. Sumy [in Ukrainian].
6. Kushnir, N. S. (2018). Aspekty osobystisnoho samorozvytku u konteksti dorobku V. O. Sukhomlynskoho [Aspects of personal self-development in the context of V. O. Sukhomlynskyi's work]. *Naukovi zapysky TsDPU. Seriia: Pedahohichni nauky*, 172, 204–208 [in Ukrainian].
7. Lozovoi, V. O., & Sidlak, L. M. (2006). Samorozvytok osobystosti u filosofskii refleksii ta sotsialnii praktytsi [Self-development of personality in philosophical reflection and social practice]. Kharkiv [in Ukrainian].
8. Losieva, N. M. (2003). Samorozvytok vykladacha vyshchoi shkoly [Self-development of a higher school teacher]. Donetsk [in Ukrainian].
9. Nazarenko, H. A. (2016). Teoriia i praktyka vykhovannia kultury demokratyzmu uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Theory and practice of raising the culture of democracy for students of senior classes of general educational institutions]. (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
10. Kremenia, V. H., & Kovbasiuka, Yu. V. (2014). Osvita doroslykh entsyklopedychnyi slovnyk [Adult education encyclopedic dictionary]. Kyiv: Osnova [in Ukrainian].
11. Prorok, N. V. (2012). Uiavlennia pro samovdoskonalennia v suchasnii psykholohii [Ideas about self-improvement in modern psychology]. *Aktualni problemy psykholohii*, 23, 527-537 [in Ukrainian].
12. Kovalchuk, V. A. (2011). Profesiinyi samorozvytok maibutnoho fakhivtsia [Professional self-development of the future specialist]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
13. Semychenko, V. A. (2010). Problema osobystisnoho rozvytku i samorozvytku v konteksti neperervnoi profesiinoi osvity [The problem of personal development and self-development in the context of continuous professional education]. *Pedahohika i psykholohiia,* 2, 46-57 [in Ukrainian].

14. Stelmakh, S. S. (2012). Profesiinyi samorozvytok vykladacha vyshchoi shkoly yak chynnyk pidvyshchennia yakosti osvity [Professional self-development of a higher school teacher as a factor in improving the quality of education]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu,* 8, 76–82 [in Ukrainian].
15. Yaremko, R. Ya. (2022). *Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoi samorealizatsii maibutnikh fakhivtsiv z pozhezhnoi bezpeky* [Socio-psychological features of the development of professional self-realization of future fire safety specialists]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
16. Koval, I. S. (2022). Phenomenology of continuous self-development of future rescuers. *The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society,* International scientific conference. Riga, Latvia [in English].
17. London, M., & Smither, J. W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management,* 38 (1), 3–16 [in English].

Koval I. S.,
orcid.org/0000-0002-9204-9228

CONTINUOUS SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE RESCUERS AS A SOCIAL NEED

The article presents the results of a scientific and theoretical study of continuous self-development. It has been found that there is a difficulty in distinguishing the subject of study of "self-development", since this concept is interpreted by scientists, depending on the scientific field of application, as: development, movement, orientation, ability, activity, desire and activity. In particular, in the philosophical context, the concept of "self-development" is interpreted as a primary social problem that requires thorough understanding and arises as a result of intra-personal freedom, contributing to the change of personal states, where each subsequent one corresponds to a fuller, richer, more perfect being; in the psychological - as a kind of human activity that manifests itself in an active position in relation to the outside world, therefore it can be described using a certain psychological mechanism; in the pedagogical - as a personal desire of an individual to increase the level of his or her own competence with the help of certain types of activities that contribute to their improvement or formation. It has been established that continuous self-development in the professional formation of an individual is a primary task, and his or her desire for constant improvement and development is an important prerequisite for self-affirmation and self-realization.

The concept of "continuous self-development of future rescuers in the field of human security" is defined as a complex, conscious, continuous and dynamic process aimed at self-organization, self-upbringing, self-education and realization of potential on the way to achieving competence and professionalism in situations of uncertainty. The civil protection service specialists' understanding of the continuity of self-development and its vectoriality contributes to the self-realization of their personal values, the formation of competence, the creation of a positive image, and the avoidance of negative psycho-emotional stress.

Key words: self-improvement, continuous self-development, future rescuers, the field of human security.

Дата надходження статті: 12.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Олійник Л. В.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4:377.018.48:147:33
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi54.464

***Білавич Г. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1555-0932

РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЯХ УКРАЇНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ДІЯЛЬНОСТІ ОБЛАСНИХ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ (1945 – 1991 РР.)

Статтю присвячено проблемі розвитку післядипломної педагогічної освіти в західних областях України крізь призму діяльності обласних інститутів післядипломної освіти (1945– 1991 рр.), зокрема івано-франківського, тернопільського, чернівецького, львівського, закарпатського, рівненського, волинського. Схарактеризовано етапи діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти західних областей України впродовж 40 – 80-х рр. XX ст. Виокремлено зміст, характер, форми їх діяльності, наголошено на чинниках, які впливали на становлення й розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів за досліджуваної доби (суспільно-політичні, культурно-освітні умови, освітні процеси, традиції шкільництва, які склалися за довоєнного періоду в Галичині, Буковині, Закарпатті, Волині, тощо).

Виокремлено ключові напрямки діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти за досліджуваного періоду – створення умов, зокрема й здоров'язбережних, для постійного професійного розвитку вчителів початкової школи, їхньої самоосвіти; забезпечення творчої та ефективної системи курсової підготовки освітян; організація очно-заочної форми післядипломної освіти; формування та оновлення інформаційно-навчального освітнього середовища; створення індивідуальних освітніх траєкторій для вчителів початкових класів під час участі в курсах підвищення кваліфікації; поєднання курсів підвищення кваліфікації та системи різноманітних заходів під час міжкурсового періоду; удосконалення змісту, методів і форм післядипломної педагогічної освіти; пошук, аналіз, популяризація, упровадження передового педагогічного досвіду; робота з молодими вчителями; науково-практична спрямованість роботи працівників інститутів, праця на місцях, постійна співпраця з працівниками районних методичних кабінетів, консультування та методична допомога вчителів.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, західні області України, самоосвіта, курси підвищення кваліфікації, учителі початкової школи, обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Постановка проблеми. Українська система освіти, що сьогодні переживає складні процеси розвитку та реформування за умов війни, інших викликів, спричинених повномасштабним вторгненням росії 24 лютого 2022 року, на порядок денний висуває з-поміж іншого і проблеми якісної підготовки/перепідготовки вчителя, зокрема й у галузі початкової ланки освіти. Питання самоосвіти є універсальним і комплексним, оскільки стосується багатьох ділянок людських знань та охоплює численні аспекти психофізіологічного розвитку особистості (у нашому разі – вчителя початкової школи, його професійної діяльності, особистого життя, творчого розвитку тощо), а також ця проблема належить до так званих вічних педагогічних проблем, оскільки має понад двотисячорічну традицію осмислення [15, с. 46]. Українська початкова школа «завжди потребувала наявності досвідчених, кваліфікованих учителів, професійний рівень яких мав підвищуватися впродовж педагогічної діяльності» [1, с. 13], у зв'язку з чим особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти, яка зумовлена не тільки потребою систематичного підвищення професійного рівня вчителя початкової школи за умов

[*]© *Білавич Г. В.*

постійного зростання обсягу знань, процесів «старіння» наявного професійно-методичного арсеналу, формування нових технологій освіти, цифровізацією тощо, а й завданням, яке поставила Нова українська школа перед вітчизняними педагогами, – формування високопрофесійної, соціально відповідальної, здатної до ухвалення оптимальних рішень особистості вчителя.

Аналіз досліджень. Попри те, що проблеми, пов'язані з дослідженням історії, теорії та практики розвитку післядипломної освіти в західному регіоні України у XX сторіччі, були в центрі уваги низки науковців (Д. Герцюк, В. Гоммонай, Т. Завгородня, Б. Ступарик та інші аналізували історичні аспекти розвитку педагогічної освіти; Н. Басараб, О. Гаврильчук, В. Гладуш, О. Капченко, С. Крисюк, Н. Матвеєва, А. Нагірняк, В. Примакова, В. Руссол, Р. Скульський, І. Стражнікова та інші вивчали різні аспекти теорії та методології розвитку післядипломної освіти в другій половині XX ст.), є окремі питання, що потребують додаткового розгляду та подальшого аналізу.

Мета статті – розкрити особливості розвитку післядипломної освіти в західних областях України крізь призму діяльності обласних інститутів післядипломної освіти (1945–1991).

Виклад основного матеріалу. Слушною є думка авторитетних учених (Т. Гавриленко, В. Гладуш, Т. Завгородня, С. Крисюк, В. Примакова, Г. Пустовіт, Р. Скульський, В. Сухомлинський та ін.) про те, що для формування особистості вчителя важливою є не тільки базова педагогічна освіта, а й постійні самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення, післядипломна освіта. До провідних джерел інформації в самоосвітній діяльності вчителя початкової школи дослідниця Н. Басараб відносить такі, як «книжки (наукова, науково-методична, методична, публіцистична, художня та інші літератури); фахова періодика (газети, журнали); інтернет; телебачення; відео-, аудіоінформація; семінари, круглі столи, конференції; майстер-класи; курси підвищення кваліфікації; екскурсії, театри, виставки, музеї, концерти; заходи з обміну досвідом; різноманітні курси; подорожі тощо» [2, с. 139].

Таку неперервну педагогічну освіту вчителів початкової школи в західних областях України впродовж 40 – 80-х рр. XX ст. забезпечували обласні інститути післядипломної освіти/обласні інститути вдосконалення вчителів (ОІУВ). Тут склалися багаті на творчі напрацювання й освітні традиції в галузі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які ґрунтувалися на принципах природовідповідності, культуровідповідності, гуманістичності освітнього процесу [8]. У Галичині за довоєнного періоду та під час Другої світової війни (на території Дистрикту «Галичина») за сприяння українських громадських товариств була налагоджена система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, у фарватері цього процесу стояло Українське педагогічне товариство «Рідна школа», а також Взаємна поміч українського вчительства, «Українська захоронка», «Просвіта», «Сільський господар» та інші інституції [3; 4].

Розглянемо окремі етапи розвитку післядипломної педагогічної освіти, щоб крізь призму діяльності обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (ОІППО) висвітлити роль і значення цих осередків післядипломної освіти у професійному зростанні вчителів початкової школи, увиразнити зміст, методи й форми вдосконалення кваліфікації педагогів. Сьогодні типовими напрямками діяльності ОІППО є «реалізація стратегії розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, що ґрунтується на світових стандартах, принципі «освіти упродовж усього життя», сучасних освітніх технологіях, інноваційних педагогічних ідеях, передовому педагогічному досвіді; забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відповідно до суспільних вимог; мобільності, швидкого реагування на зміни дошкільної, загальної середньої та вищої освіти; ефективна підготовка працівників методичних служб усіх рівнів; проведення фундаментальних пошукових і прикладних наукових досліджень з актуальних проблем розвитку освіти; поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини; надання різноманітних освітніх сервісних послуг

(предметно-методичний, моніторинговий, експертний, маркетинговий, консалтинговий сервіси)» [12] тощо. Отже, ОІППО – це інституції, які забезпечують якісну неперервну післядипломну педагогічну освіту вчителів конкретного регіону відповідно до вимог освітньої політики України. Провідною формою післядипломної освіти вчителів початкової школи є курсова підготовка, а також різноманітні форми міжкурсової науково-методичної роботи. Такі ж ключові функції ОІППО (назви їх змінювалися) виконували й на зорі свого становлення та розвитку (40-ві рр. ХХ ст.).

Так, перші заклади в західних областях України були організовані згідно з постановою № 316 Ради народних комісарів (РНК) УРСР «Про реорганізацію початкових і середніх шкіл на території західних областей України» від 4 березня 1940 р. й мали підвищувати культурний рівень населення, здійснюючи загальне навчання. У Волинській, Тернопільській, Львівській, тодішній Станіславській (нині – Івано-Франківській), Чернівецькій, Ровенській (нині Рівненській) областях на базі обласних шкільних методичних кабінетів на підставі відповідної законодавчої бази (наказ Народного комісаріату освіти УРСР від 9 лютого 1940 р. № 512 «Про організацію обласних інститутів удосконалення вчителів», Положення про обласні інститути удосконалення вчителів УРСР) створено осередки післядипломної педагогічної освіти, які по закінченні війни поступово перетворилися на науково-педагогічні, методичні центри [9; 10; 11; 12; 14; 16].

За роки існування ОІППО стали невід'ємним складником освітнього процесу загалом, педагогічної освіти зокрема, оскільки завдяки всебічній діяльності ОІППО десятки тисяч учителів початкової школи підвищили рівень педагогічної кваліфікації, удосконалили педагогічну майстерність, здобули нові знання, мали можливості кар'єрного росту тощо. Так, історія розвитку Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти бере свій початок від 1944 – 1945 рр., після звільнення краю від німецьких окупантів, коли з 1944 р. розпочалося створення науково-педагогічних і методичних центрів, з-поміж яких – Центральний методичний кабінет у м. Ужгороді, який 1946 року реорганізували в обласний інститут підвищення кваліфікації вчителів [9]. Це була потреба часу, оскільки розбудова шкільництва, з одного боку, вимагала висококваліфікованих педагогічних кадрів, а, з іншого боку, виникла потреба в науково-методичній допомозі вчителям початкових шкіл щодо впровадження нових навчальних планів, програм, методики викладання предметів, удосконалення освітнього процесу, зростання наукового рівня та професійної майстерності вчителів тощо.

На прикладі стислого аналізу ґенези Тернопільського ОІППО (1940 – 1980 рр.) [16], яка є типовою для всіх ОІППО, простежимо історичний розвиток післядипломної освіти вчителів початкових шкіл у західному регіоні за хронологічно досліджуваного періоду. У своїй діяльності тернопільський заклад післядипломної освіти, як й інші інституції, керувався відповідним положенням про обласний інститут удосконалення вчителів УРСР, що визначав зміст, напрямки, форми роботи, структуру й керівництво інституту, його навчально-методичну базу тощо. До основних форм роботи інституту удосконалення кваліфікації вчителів (далі – інститут), до прикладу, за 1944 – 1945 н. р. віднесено такі: організація семінарів для вчителів історії, української мови і літератури, з виховної роботи тощо; допомога в організації роботи райметодкабінетів; участь працівників інституту в січневих районних учительських конференціях; проведення кущових нарад педагогічних і керівних кадрів народної освіти тощо. У зв'язку з урядовою постановою (від 21 червня 1944 р.) «Про заходи з поліпшення якості навчання у школі» у районах Тернопільської області організовано наради управлінських та педагогічних кадрів задля її роз'яснення, зокрема щодо запровадження обов'язкових випускних іспитів для учнів початкової та семирічної школи. Працівники інституту оперативно зреагували на освітні інновації та підготували інструктивно-методичні матеріали, рекомендації для ефективного проведення іспитів, організували наради з директорами шкіл щодо підготовки до складання іспитів тощо. Таку ж масштабну діяльність провели

в 1947 – 1948 н. р., коли започаткували роботу з упровадження єдиної системи очно-заочного навчання задля підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів (як прообраз дистанційної форми педагогічної освіти впродовж життя). Оскільки педагогічні працівники (очно-заочники) мали індивідуальні плани роботи, вони самостійно опрацьовували розділи освітньої програми. За таких умов актуалізувалася роль інституту як науково-методичного центру, що забезпечував необхідним навчально-методичним супроводом учителів початкових шкіл очно-заочної форми післядипломного навчання.

Виокремлюємо таку важливу форму роботи інститутів удосконалення вчителів, як допомога на місцях. Так, під час виїздів до райцентрів і районів (тривали від 7 до 10 днів) працівники інститутів здійснювали науково-педагогічну й методичну допомогу вчителям [6; 7; 13; 16]. Окрім цього, упродовж року кожен працівник здійснював 3–4 відрядження на місця задля вивчення поточного стану навчально-виховної роботи в школах, з'ясування реальної ситуації у сфері професійного рівня вчителів початкових класів, надання необхідної кваліфікованої допомоги щодо викладання навчальних предметів, налагодження ефективної роботи кущових методичних об'єднань.

Про підвищення якості початкової освіти свідчать підготовлені працівниками інституту й проведені 1947-1948 н. р. контрольні письмові роботи в 4–10 класах шкіл області. Отже, цей рік був знаковим для системи післядипломної педагогічної освіти, позаяк започаткував упровадження єдиної системи очно-заочного післядипломного навчання (курсів) не тільки для працівників райвно, завідувачів райпедкабінетів, директорів середніх і семирічних шкіл, а й завідувачів та вчителів початкових шкіл, директорів і вихователів дитячих будинків тощо. За цього періоду поширюється така форма післядипломної педагогічної освіти, як літні курси (тривали 25 робочих днів, проводилися щоденно (по 8 год), окрім вихідних, усього 200 год) підвищення кваліфікації учителів та працівників відділів народної освіти, які влаштовувалися між 1 червня і 15 серпня для тих, хто мав педагогічну освіту й найбільше потребував науково-методичної допомоги. За інформацією з районів, станом на жовтень 1949 р. районною курсовою підготовкою підвищення кваліфікації було охоплено 700 учителів Тернопільщини [6; 7; 13; 16]. За цього періоду така масова й активна діяльність інституту щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників гальмувалася відсутністю необхідної матеріально-технічної бази, кабінетів, гуртожитку тощо.

За наступних десятиріч Тернопільський ОІППО спрямовував діяльність на вдосконалення науково-методичної роботи, налагодження діяльності Ради Тернопільського обласного інституту підвищення кваліфікації вчителів (1953), розв'язання завдань єдиної системи очно-заочної форми навчання педагогів (50-ті рр. XX ст.), вивчення та поширення найкращого передового досвіду освітян, аналізу, узагальнення та впровадження його з-поміж учителів області, розширення системи курсової підготовки. Згідно з даними, лише в період з 1 вересня 1966 р. до 1 липня 1967 р. курсами підвищення кваліфікації охопили 1934 педагогів, зокрема обласні одномісячні та двотижневі курси відвідало 1095 педагогів, у Чортківському педучилищі місячну курсову підготовку пройшло 147 директорів і вчителів початкових шкіл; у м. Тернополі очно-заочною формою навчання було охоплено 32 учителі початкових класів тощо. Окрім цього, в університетах наукових і педагогічних знань навчалося 320 вчителів, з-поміж яких на базі педагогічного училища в Чорткові – 27 учителів початкових класів; інститут систематично влаштовував обласні, міжрайонні та районні семінари, семінари-практикуми (1966–1967 н.р. проведено 62 обласних, 38 районних семінарів і семінарів-практикумів, у них узяло участь 3729 педагогів) [16].

Ці та інші форми післядипломної педагогічної освіти (наприклад, надання методичної допомоги рай(міськ)методкабінетам в організації методичної роботи) слугували підвищенню професійної майстерності освітян, їхній самоосвіті та самовдосконаленню, сприяли наданню рекомендацій щодо підвищення якості знань

молодших школярів, подоланню другорічництва тощо. Важливим напрямком методичної роботи інституту стала систематична аналітика щодо передового досвіду освітян, обговорення доповідей про новаторські підходи в освіті, проведення відкритих уроків, надання консультацій, обговорення проблем науково-теоретичного та психолого-педагогічного характеру. Налагодженню цієї діяльності, окрім іншого, сприяла робота опорних шкіл (наприклад, у 1966–1967 н.р. у Тернопільській області діяло 79 опорних шкіл (43 середніх, 16 восьмирічних, 12 початкових, 3 школи-інтернати, 5 шкіл працюючої молоді, 9 дитячих опорних садків) [16].

Попри складні суспільно-політичні процеси 80-х рр. XX ст., які мали вплив на українську систему педагогічної освіти, цей період є, з одного боку, неоднозначним, з іншого боку – доволі плідним у галузі післядипломної освіти вчителів початкових класів. За цього десятиріччя діяльність інститутів спрямована не тільки на підвищення професійного рівня освітян, а й на проведення серйозних заходів щодо поліпшення матеріально-технічної бази, створення/поліпшення побутових, лікувально-профілактичних умов під час організації курсової підготовки педагогічних кадрів. За активної допомоги Тернопільського обласного управління освіти, обласного комітету профспілок у Тернопільському ОІУВ 1983 р. не тільки введено в експлуатацію гуртожиток (на 232 місця), лекційну залу (на 150 місць), 4 навчальні аудиторії, а й започатковано, послуговуючись сучасною термінологією, цифровізацію післядипломної освіти (оснащено кабінет інформатики та обчислювальної техніки, обладнано клас персональних комп'ютерів КУВТ «ЯМАХА», кабінет технічних засобів навчання), що позитивно вплинуло й на повне забезпечення запитів навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації. Цього ж року задля оздоровлення учасників курсової підготовки при Тернопільському ОІУВ уперше в Україні відкрито збудований за блочним принципом п'ятиповерховий санаторій-профілакторій «Освітянин» (нині він виконує функції гуртожитку й адміністративного корпусу), де на перших двох поверхах розмістили лікувальні кабінети (рефлексотерапії, психотерапії, стоматологічний, лор-кабінет, лікувальної фізкультури, інгаляторій, електросвітолікувальний, тепло-, світлолікування, підводного масажу, лікувального масажу та ін.) тощо. Санаторій-профілакторій «Освітянин», на базі якого щороку підвищувало кваліфікацію понад 3000 освітян, водночас міг умістити 150 осіб за безперервного графіку роботи 14 змін у рік [16].

Такою ж плідною була діяльність інституту щодо вдосконалення системи курсової підготовки: до групи лекторів залучили 206 найкращих викладачів чотирьох закладів вищої освіти м. Тернополя, а також Івано-Франківська, Львова, Києва (якісний склад лекторського колективу складався з докторів наук (2,9 %), кандидатів наук (53,9 %), працівників шкіл і органів народної освіти (42,2 %)) [16]. За цього періоду відпрацьовано ефективні форми освітнього процесу: практикували проведення різновидових лекцій, семінарів, конференцій, факультативні та практичні заняття, індивідуальні та групові консультації, іспити, екскурсії, організували педагогічну практику в найкращих школах області, акцент зроблено на використання ТЗН та ЕОМ як засобів активізації пізнавальної діяльності учасників курсів на заняттях, вирішення педагогічних завдань і ситуацій, застосовувалися рольові та ділові ігри, моделювання уроків тощо. Ця робота особливо активізувалася після освітньої реформи (1985), одним із ключових завдань якої стало підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, то ж навчально-методичну діяльність інститути спрямували в напрямках удосконалення організаційної структури, змісту методичної роботи, пошуку дієвих форм організації курсової перепідготовки, роботи з молодими педагогами, забезпечення психологічної перебудови діяльності вчителів за умов реформування школи, поширення, упровадження, пропаганду передового педагогічного тощо.

Проблемними, як і раніше, залишалися низька кваліфікація окремих методистів, їхня недостатня науково-теоретична підготовка, коли працівників добирали

не за професійними якостями, а часто для заповнення вакансій, відсутність прагнення працівників районних методичних кабінетів працювати творчо, якісно й у контексті реформ, мотивація до самоосвіти та ін. До негативних тенденцій, за В. Примаковою, належать «надмірна заідеологізованість змісту післядипломної освіти вчителів початкових класів», русифікація освіти, реструктуризація методичної служби; уніфікація «тематики курсового навчання працівників початкової школи»; «формальне виконання наказів і директив та поява таких явищ, як процентоманія, ведення подвійної документації» [13, с. 17].

Висновки. Інститути післядипломної педагогічної освіти західних областей України впродовж 40 – 80-х рр. ХХ ст. пройшли складний, проте успішний шлях становлення й розвитку. На зміст, характер, форми їх діяльності впливали не тільки суспільно-політичні умови, освітні процеси, реформування шкільництва тощо, а й освітні традиції, які склалися в Галичині, Буковині, Закарпатті, Волині в першій половині ХХ ст. За час свого існування ОІППО відбулися як самобутні науково-методичні заклади в кожному з регіонів, спрямовані на підвищення професійного рівня вчителів початкових класів, кваліфікації педагогічних кадрів, чому сприяла організаційна, науково-методична, фахова, практична, наукова допомога працівників. До ключових напрямків діяльності ОІППО за досліджуваного періоду віднесено: створення умов, зокрема й здоров'язбережних, для постійного професійного розвитку вчителів початкової школи, їхньої самоосвіти; забезпечення творчої та ефективної системи курсової підготовки освітян; організація очно-заочної форми післядипломної освіти; єдність мети – удосконалення професійної майстерності вчителів початкових класів; формування та оновлення інформаційно-навчального освітнього середовища; створення індивідуальних освітніх траєкторій для вчителів початкових класів під час участі в курсах підвищення кваліфікації; поєднання курсів підвищення кваліфікації та системи різноманітних заходів під час міжкурсового періоду; удосконалення змісту, методів і форм післядипломної педагогічної освіти, професійний супровід удосконалення вчителів початкових класів; пошук, аналіз, популяризація, упровадження передового педагогічного досвіду; роботу з молодими вчителями; науково-практичну спрямованість роботи працівників ОІППО, працю на місцях, виїзди в райони та кущі, постійну співпрацю з працівниками райметодкабінетів, консультування та методичну допомогу працівникам освіти на рівні району, куща, школи тощо. Здійснений аналіз не висвітлює всіх особливостей досліджуваної проблеми й засвідчує потребу більш докладного вивчення історичного аспекту, досвіду закордоння для використання найкращого освітнього досвіду в умовах розвитку сучасної післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Басараб Н. Я. Внутрішкільна методична робота вчителів початкової школи як одна з форм підвищення їх кваліфікації (на прикладі Західного регіону України (1945–1991 рр.)). *Knowledge, Education, Law, Management.* 2021. № 8 (44). С. 12–17. URL: http://kelmczasopisma.com/ua/viewpdf/7921.
2. Басараб Н. Я. Підвищення кваліфікації як фактор розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Випуск 37. С. 137–141.
3. Білавич *Г.*, Савчук Б. Товариство «Рідна школа» (1881–1939 рр.). Івано-Франківськ: *Лілея*-НВ, 1998. 205 с.
4. Білавич Г. Теорія і практика виховання господарської культури учнів та дорослих у Західній Україні (*друга* половина XIX – початок 40-х рр. ХХ ст.): монографія. Івано-Франківськ: НАЇР, 2015. 740 с.
5. Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: http://vippo.org.ua/index.php?pagename=about

6. Гладуш В. А. Заочне й очно-заочне навчання як форми післядипломної освіти в Україні в повоєнні роки. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Видав. ПП Зволейко Д. Г., 2011. Вип. 9. С. 19–26.
7. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.): монографія. Київ, 1995. 174 с.
8. Завгородня Т. Підвищення професійної кваліфікації вчителів Галичини (1919 – 1939 роки): дидактичний аспект. Івано-Франківськ : ПЛАЙ, 1999. 88 с.
9. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: https://zakinppo.org.ua/istoriia-zakarpatskoho-instytutu-pisliadyplomnoi-pedahohichnoi-osvity/
10. Інститут пілядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. URL: http://ippobuk.cv.ua/?page_id=247
11. Львівський обласний інститут післядипломноїпедагогічної освіти. URL: https://loippo.lviv.ua/history-instityt/
12. Обласному інституту післядипломної педагогічної освіти – 70 років. URL: https://www.ippo.if.ua/index.php/2010-06-30-12-38-29
13. Примакова В. В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні: ґенеза та перспективи: монографія. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 320 с.
14. Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: https://roippo.org.ua/ua/
15. Савчук Б., Білавич Г., Яців С., Власій О. Проблема самоосвіти майбутнього викладача вищої школи в рецепції української педагогічної думки. *Молодь і ринок*. 2019. № 12 (179). С. 45–50.
16. Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: https://ippo.edu.te.ua/about/history/1940-1950

References:

1. Basarab, N. Ya. (2021). Vnutrishkilna metodychna robota vchyteliv pochatkovoi shkoly yak odna z form pidvyshchennia yikh kvalifikatsii (na prykladi Zakhidnoho rehionu Ukrainy (1945–1991)) [In-school methodical work of primary school teachers as one of the forms of improving their qualification (on the example of the western region of Ukraine (1945–1991)]. *Knowledge, Education, Law, Management*, 8 (44), 12–17. Retrieved from http://kelmczasopisma.com/ua/viewpdf/7921 [in Ukrainian].
2. Basarab, N. Ya. (2018). Pidvyshchennia kvalifikatsii yak faktor rozvytku pedahohichnoi maisternosti vchyteliv pochatkovykh klasiv [Improvement of professional skills as a factor in the development of primary school teachers' pedagogical skills]. *Pedahohichnyi almanakh*, 37, 137–141 [in Ukrainian].
3. Bilavych, H., & Savchuk, B. (1998). Tovarystvo «Ridna shkola» (1881–1939) [Society "Ridna shkola" (1881–1939)]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
4. Bilavych, H. (2015). Teoriia i praktyka vykhovannia hospodarskoi kultury uchniv ta doroslykh u Zakhidnii Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok 40-kh rr. XX st.) [Theory and practice of economic education of students and adults in Western Ukraine (the second half of the 19th century – beginning of the 40s of the 20th century)]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
5. Volynskyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. Retrieved from http://vippo.org.ua/index.php?pagename=about [in Ukrainian].
6. Hladush, V. A. (2011). Zaochne y ochno-zaochne navchannia yak formy pisliadyplomnoi osvity v Ukraini v povoienni roky [Part-time and full-time study as forms of postgraduate education in Ukraine in the postwar years]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 9, 19–26 [in Ukrainian].
7. Krysiuk, S. V. (1995). Stanovlennia ta rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1917–1941) [Formation and development of postgraduate education of teaching staff in Ukraine (1917–1941)]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Zavhorodnia, T. (1999). Pidvyshchennia profesiinoi kvalifikatsii vchyteliv Halychyny (1919 – 1939 roky): dydaktychnyi aspect [Increasing the professional qualification of teachers in Galicia (1919–1939): didactic aspect]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

9. Zakarpatskyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Zakarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. Retrieved from https://zakinppo.org.ua/istoriia-zakarpatskoho-instytutu-pisliadyplomnoi-pedahohichnoi-osvity/ [in Ukrainian].
10. Instytut piliadyplomnoi pedahohichnoi osvity Chernivetskoi oblasti [Institute of Pedagogical Education of Chernivtsi region]. Retrieved from http://ippobuk.cv.ua/?page_id=247 [in Ukrainian].
11. Lvivskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoipedahohichnoi osvity [Lviv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. Retrieved From https://loippo.lviv.ua/history-instityt/ [in Ukrainian].
12. Oblasnomu instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity – 70 rokiv [Regional Postgraduate Institute pedagogical education – 70 years]. Retrieved from https://www.ippo.if.ua/index.php/2010-06-30-12-38-29 [in Ukrainian].
13. Prymakova, V. V. (2015). Pisliadyplomna osvita vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukraini: geneza ta perspektyvy [Postgraduate education of primary school teachers in Ukraine: genesis and prospects]. Kherson [in Ukrainian].
14. Rivnenskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. Retrieved from https://roippo.org.ua/ua/ [in Ukrainian].
15. Savchuk, B., Bilavych, H., Yatsiv, S., & Vlasii, O. (2019). Problema samoosvity maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly v retseptsii ukrainskoi pedahohichnoi dumky [The problem of self-education of the future teacher of a higher school in the reception of Ukrainian pedagogical thought]. *Molod i rynok*, 12 (179), 45–50 [in Ukrainian].
16. Ternopilskyi oblasnyi komunalnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. Retrieved from https://ippo.edu.te.ua/about/history/1940-1950 [in Ukrainian].

Bilavych H. V.,
orcid.org/0000-0002-1555-0932

DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN WESTERN REGIONS OF UKRAINE THROUGH THE PRISM OF REGIONAL INSTITUTES OF POSTGRADUATE EDUCATION ACTIVITIES (1945–1991)

This article addresses the issue of the development of postgraduate pedagogical education in the western regions of Ukraine through the activities of regional institutes of postgraduate education from 1945 to 1991. It specifically focuses on institutes in Ivano-Frankivsk, Ternopil, Chernivtsi, Lviv, Zakarpattia, Rivne, and Volyn. The article outlines the stages of these institutes' activities during the 1940s to 1980s, highlighting the content, nature, and forms of their work. It emphasizes the factors that influenced the establishment and development of postgraduate education for primary school teachers during this period, including socio-political conditions, cultural-educational context, educational processes, and school traditions in regions like Galicia, Bukovina, Zakarpattia, Volyn, and more.

The article identifies key directions in the activities of these institutes during the research period, including creating conditions, including those related to health, for the continuous professional development of primary school teachers and their self-education. It also covers the establishment of a creative and effective system of in-service training for educators, the organization of both in-person and distance postgraduate education, the formation and updating of information and educational environments, the creation of individual educational trajectories for primary school teachers during their participation in qualification improvement courses, the combination of qualification improvement courses with various activities between the courses, the improvement of the content, methods, and forms of postgraduate pedagogical education, the search, analysis, popularization, and implementation of advanced pedagogical experience, working with young teachers, the scientific-practical orientation of the work of institute staff, work at the grassroots level, continuous cooperation with district methodological offices, counseling, and methodological assistance to teachers, and more.

Key words: postgraduate pedagogical education, western regions of Ukraine, self-education, qualification improvement courses, primary school teachers, regional institute of postgraduate pedagogical education.

Дата надходження статті: 25.08.2023 р.
Рецензент: доктор історичних наук, професор Савчук Б. П.

УДК 377.091:[629.5.072.8:005.336.2]](477)''195/200''(043.3)
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi54.497*

***Слюсаренко Н. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-9215-5936
***Пислар А. Б.**[*],*
orcid.org/0000-0001-6843-4655

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩАХ УКРАЇНИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті проаналізовано здобутки виховання молоді в закладах професійно-технічної освіти 1958–1991 рр. XX століття та виокремлено позитивний ретроспективний досвід для сьогодення, який варто впроваджувати. Акцентовано, що сьогодні виховання, як і завжди раніше, є провідною суспільною функцією. Визначено, що виховний процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти має стати міцним фундаментом реалізації національних і культурних потреб особистості. Наголошено, що разом із потребою вдосконалення системи виховання молоді у професійно-технічних училищах відповідно до міжнародних стандартів і вимог важливим є також збереження власної національноідентичної моделі розвитку виховної системи закладів професійно-технічної освіти. Результати ретроспективного аналізу виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України у 1958–1991 рр. дозволили визначити напрямки екстраполяції історико-педагогічного досвіду в сучасну практику професійної (професійно-технічної освіти). Зокрема, в умовах викликів сьогодення, зумовлених ворожою російською агресією та відстоюванням територіальної цілісності й незалежності України, освітнім реформуванням, інтеграцією у світовий освітній простір, збереженням національної автентичності, варто зосередити увагу на розробленні та упровадженні таких стратегічних напрямків, як посилення національно-патріотичної складової виховання (як на навчальних заняттях, так і в позакласній діяльності), формування української ідентичності; розвиток волонтерства серед молоді, підтримка учнівських об'єднань у сфері виховання; популяризація наукових знань серед учнів, розвиток інженерного мислення та культури (STEM); забезпечення партнерської взаємодії закладу й батьків (опікунів); розширення виховних можливостей інформаційних ресурсів та ін. Вище окреслені напрямки обґрунтовано на основі тенденцій розвитку виховної діяльності у 1958 – 1991 рр. і в умовах сьогодення.

Ключові слова: виховання, учнівська молодь, історичний досвід, позитивні здобутки минулого, професійно-технічна освіта в Україні.

Постановка проблеми. В умовах творення української держави особливої актуальності набуває проблема виховання й самовиховання особистості. У суспільстві з'явилися нові цінності – самоактуалізація, самореалізація, самопроектування особистості. Глобальні зміни, в яких постійно відбувається перехід від «старого до нового», пошук нових шляхів, засобів і прийомів вимагають радикального реформування професійної освіти, упровадження прогресивних технологій та інновацій.

На потребі підвищення рівня виховання майбутніх фахівців, посилення їх мотивації до праці наголошено в законах України «Про професійно-технічну освіту» (2015), «Про освіту» (2017), у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, наказах Міністерства освіти і науки України від 31.10.2011 № 1243 «Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», від 30.05.2006 № 419 «Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах» та ін.

[*]© ***Слюсаренко Н. В.***
[*]© ***Пислар А. Б.***

Варто наголосити, що впродовж останніх років наша держава перебуває у своєрідній соціальній реальності, яка вносить зміни у визначення пріоритетів життєвих цінностей та ідеалів. Стратегії сучасного виховання мають ураховувати можливості радикальних глобальних змін, пов'язаних із розробленням нових світоглядних орієнтирів, суттєво змінювати методи й підходи до виховання молодого покоління фахівців. Тому дослідження змісту, форми та методів професійного виховання майбутніх фахівців на етапах навчання й професійної підготовки визначаються особливостями навчально-виховної роботи професійно-технічних навчальних закладів з ефективного розв'язання завдань, що притаманні цим етапам, доцільно здійснювати як об'єкт історико-педагогічного аналізу.

Аналіз досліджень. У науково-педагогічній та спеціальній літературі для пошуку шляхів формування високого рівня підготовки молодого покоління великого значення набувають дослідження з проблем організації виховного процесу в закладах професійно-технічної освіти (І. Бех, В. Сухомлинський, О. Безпалько, О. Данилова, А. Капська, Н. Ничкало, В. Петрович, О. Юхно, В. Яровий та ін.). А завдяки дослідженням З. Васильєвої, О. Газмана, О. Заславської, В. Караковського, І. Колесникової, Ю. Мануйлова, Л. Новикової, А. Пашкова, Л. Пікової, В. Полукарова, А. Сидоркіна, Є. Степанова, М. Таланчука та ін. створено теоретичні й методичні засади виховних систем, що дозволило значно збагатити педагогіку новими знаннями про системну природу й сутність виховного процесу, його компоненти та структуру, закономірності побудови, управління й перетворення, шляхи й способи розвивального впливу на особистість учня.

Позитивні історико-педагогічні здобутки виховної діяльності у закладах професійно-технічної освіти у 1958–1991 рр. здатні збагатити виховну практику сьогодення та акцентувати увагу на найбільш ефективних напрямках реформування.

Мета статті – проаналізувати здобутки виховання учнівської молоді у професійно-технічних закладах освіти 1958–1991 рр. ХХ століття та актуалізувати позитивний ретроспективний досвід в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Професійно-технічна освіта – це навчання, що готує молодь до певної професії. Здобути її можна в ліцензованих навчальних закладах, таких як професійні училища, ліцеї, центри, навчально-курсові комбінати тощо [7].

Ключовою позитивною рисою професійної освіти є її відповідність потребам ринку праці, адже вона включає сотні актуальних напрямків, які дозволяють реалізувати талант особистості, перетворити його в реальну професію та допомогти достатньо заробляти в майбутньому. Вона доступна для всіх незалежно від віку та освітнього рівня. Навчання може тривати від кількох місяців до кількох років – залежно від обраної професії. Після закінчення навчання випускники мають можливість працевлаштуватися та отримувати гідну зарплату [2; 7].

Сьогодні виховання, як і завжди раніше, є провідною суспільною функцією. Виховний процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти має стати міцним фундаментом реалізації національних та культурних потреб особистості.

Як зазначає Л. Хомич, концептуальні основи організації виховання молодшого покоління учнівської молоді визначаються змістом цивілізаційних процесів. Для кожної країни світу формування й розвиток особистості є суспільною потребою, адже без цілеспрямованого виховання немає майбутнього держави [12, с. 251].

Роки навчання у професійно-технічних навчальних закладах є періодом найбільш інтенсивного соціального формування особистості. Це період пошуку самоствердження та незалежності, формування морального вдосконалення та соціальної зрілості, розвитку професійного мислення та поведінки, а отже період, який має значний вплив на подальше життя людини. Для цього віку характерні не тільки романтизм, активність, пошуки новизни, нетерплячість до повсякденного, а й надмірна чутливість, патологічний

нарцисизм, підвищена недовірливість та імпульсивність поведінки, максималізм, нестійкість суджень [12].

Морально-психологічна нестійкість, підвищена емоційна гострота й динамізм є особливою основою, на якій відбувається становлення і самоствердження особистості, тому не варто ігнорувати ці характеристики.

Нині в закладах професійно-технічної освіти склалася чітка система виховної роботи з майбутніми кваліфікованими робітниками, що передбачає заняття з теоретичного й виробничого навчання, виробничих практик та ін. [7].

Основою виховної системи в закладах професійно-технічної освіти мають бути повага і довіра до учня, визнання його права на життя, навчання і власний моральний вибір.

Умовами ефективної виховної роботи є наявність психологічної служби, яка дає характеристику кожного учня; організація роботи гуртків, секцій, клубів за інтересами, які мають підтримувати та розвивати здібності учнів; організація самоосвіти педагогів і педагогічної освіти батьків, що підвищує фаховий рівень; організація учнівського самоврядування, що дає змогу надати реальну допомогу учням у розвитку організаторських здібностей; розвиток професійної компетентності класних керівників, що покращує індивідуальний підхід до роботи з учнями [3].

Виховна робота в закладах ПТО полягає в системі організаційно-педагогічних, методичних і технічних заходів, спрямованих на формування в молоді світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової культури.

Якість виховного процесу у професійно-технічному училищі та його результати певною мірою залежать від викладача, класного керівника, від майстра виробничого навчання та рівня його науково-теоретичної підготовки, яка здійснюється через організацію методичної роботи за різними формами (педагогічні ради; науково-методичні наради, що проходять з використанням сучасних технічних засобів та інтерактивної взаємодії тощо; виставки творчих напрацювань з виховної роботи та позаурочних заходів; педагогічні читання; самоосвіта тощо).

Пріоритетними напрямками виховної роботи є національно-патріотичне виховання; морально-правове виховання; превентивне виховання; гендерне виховання; естетичне виховання; фізичне виховання; трудове виховання; організація роботи з учнями, які потребують соціального захисту (поліпшення умов навчання і виховання, матеріальне забезпечення та покращення житлово-побутових умов учнів-сиріт); організація роботи з учнями, які проживають у гуртожитку (дотримання правил проживання, санітарно-гігієнічних вимог, організація дозвілля та навчання цих учнів, організація харчування); організація дозвілля учнів, пропаганда здорового способу життя; координація роботи діяльності органу учнівського самоврядування; організація роботи гуртків та спортивних секцій [3].

Разом із потребою вдосконалення системи виховання молоді у професійно-технічних училищах відповідно до міжнародних стандартів і вимог важливим убачаємо також збереження власної національно-ідентичної моделі розвитку виховної системи закладів професійно-технічної освіти. А тому актуальним є звернення до позитивного виховного досвіду минулих років (1958–1991 рр.), визначення через призму сьогоднішньої професійної (професійно-технічної) освіти, що саме можна екстраполювати.

Сьогодні в умовах військового стану та агресії росії проти України особливого значення набуває патріотичне виховання та формування національної ідентичності молоді. Варто відзначити, що ідеологічна складова у 1958–1991 рр. була ключовою у вихованні молоді в закладах професійно-технічної освіти.

Варто відзначити, що впродовж усього досліджуваного періоду виховна система СРСР характеризувалась посиленням ідеологічної складової, яка фіксувалась як у законодавчих документах, так і у змісті освітньої, виховної діяльності. Так,

К. Назаренко зазначає, що педагогіка радянської епохи вбачала моральне виховання як активний, цілеспрямований процес. Вона пише: «радянські діти близькі до сучасного життя, і їх треба наближати в міру вікових можливостей до ідеалів комуністичного суспільства, формуючи в них початки почуттів гуманізму, колективізму, радянського патріотизму і соціалістичного інтернаціоналізму» [6, с. 8]. Аналіз педагогічних видань 1958–1991 рр. наводить на думку, що у всіх рішеннях уряду та партії відносно закладів освіти акцентовано на потребі підвищення рівня виховання дітей як радянських громадян. Звідси і формулювання основної мети виховання у закладах професійно-технічної освіти – формування нової всебічно розвиненої, а також ідейної та високоморальної особистості, яка насамперед є патріотом своєї радянської держави [5]. Причому здійснювалась ця діяльність як у межах навчальної діяльності, так і в позанавчальний час.

У досліджуваний період значна увага приділялася військово-патріотичному вихованню. Цій проблемі навіть присвятили всесоюзну молодіжну конференцію «Вогняні роки», яка відбулася на базі навчальних закладів Херсонської області у квітні–грудні 1975 року. Важливо, що під час конференції було створено 14 аматорських об'єднань. Клуби «Патріоти батьківщини» провели 38 масових занять із військово-патріотичної теми. Університети майбутніх воїнів організували 104 зустрічі з ветеранами Другої світової війни, героями, в'язнями концтаборів. Також були проведені 74 усні журнали, уроки мужності [9, арк. 4]. 1976 року відбулися республіканські педагогічні читання, де прозвучала доповідь «Міжпредметні зв'язки при вивченні початкової військової підготовки», у якій доповідач зазначив, що основною формою військово-патріотичного виховання став урок «Початкової військової підготовки» [10, арк. 59].

У 1954–1955 навчальному році після XIX з'їзду КПРС та XVII з'їзду КП(б)У 1952 року активізувалося питання про політехнізацію освіти. Проголошений М. Хрущовим у квітні 1958 р. на XIII з'їзді ВЛКСМ курс на перебудову народної освіти мав вирішити одне головне завдання – «подолати відірваність від життя шкіл та ВНЗ» [11, с. 301].

В умовах сьогодення політехнізація у професійно-технічних закладах освіти виявляється не лише в оволодінні професією, а в розширенні системи заходів, спрямованих на професійне самовизначення учнів, популяризації наукових знань, розвитку інженерного мислення та культури. У цьому сенсі особливо актуальним є запровадження STEM-освіти (наука, технології, інженерія, математика), яка зокрема має такі переваги [1]:

– підготовка до ринку праці. Сучасний ринок праці шукає фахівців зі знаннями у сферах технологій, науки та інженерії. Учні, які отримують освіту в галузі STEM, мають більші шанси на знайомство з новітніми технологіями й отримання роботи в майбутньому;

– розвиток критичного мислення та проблемного мислення. STEM–освіта сприяє розвитку навичок аналізу, логічного мислення та розв'язання проблем, що є важливими як для професійного розвитку, так і для особистісного зростання;

– стимулювання творчості. Вивчення науки, технологій, інженерії та математики може заохочувати творчий підхід до вирішення проблем і розвитку нових ідей;

– розвиток інновацій. Знання в галузі STEM дозволяє людям розробляти нові технології, вирішувати складні проблеми та сприяє інноваційним рішенням у різних сферах життя;

– глобальні виклики. У сучасному світі існують багато складних проблем, таких як зміна клімату, медичні виклики та інші. STEM-освічені люди можуть бути краще підготовлені до розв'язання таких проблем;

– запровадження STEM-освіти в професійно-технічних закладах допоможе учням отримати необхідні знання та навички для успішної кар'єри в сучасному світі, а також стане основою їхнього професійного та особистісного розвитку.

Радянські часи 1958–1991 рр. відрізнялися також активізацію співпраці закладів освіти з батьками. У закладах професійно-технічної освіти України до виховної роботи активно долучали батьків учнів, зокрема з ними велася просвітницька робота щодо подолання проблем у правовому вихованні учнівської молоді.

Просвітницьку роботу вели не тільки педагогічні колективи закладів професійно-технічної освіти, а й працівники міліції. Для батьків проводилися лекції з правової тематики. Особлива увага приділялася тим батькам, діти яких були важковиховуваними. До них додому приходив інспектор із дитячої кімнати міліції, проводив індивідуальну роботу з батьками, перевіряв, у яких умовах виховується учень [8, арк. 56]. Це надавало можливість більше дізнатися про певного учня та середовище, в якому він виховується, а за потреби – здійснювати безпосередній вплив на це середовище. Така робота допомагала, наприклад, вирішити одне із завдань правового виховання – подолання у правовій свідомості вихованців помилкових поглядів і переконань.

У цьому сенсі сьогодні важливо в умовах закладів професійно-технічної освіти активізувати партнерські відносини з батьками учнів ПТУ для координації спільних виховних зусиль.

Упродовж досліджуваного періоду важливе місце в житті кожного учня закладу професійно-технічної освіти займало перебування в молодіжних об'єднаннях, які спряли встановленню позитивних взаємовідносин між учнями, допомагали вирішували поточні проблеми закладу освіти, міста, допомагали учням, які опинилися в складних життєвих обставинах, нужденним та ін.

Як зазначає Є. Кульчицький, «у патріотичному вихованні молодого покоління в радянській Україні брали участь усі складники соціально-політичної системи, зокрема: Комуністична партія, профспілки та громадські організації, проте особливе місце в цій системі займала Всесоюзна Ленінська комуністична спілка молоді (комсомол) та Всесоюзна піонерська організація імені В. І. Леніна (піонерія)» [3, с. 167].

Уважаємо, що досвід минулого щодо залучення учнів до активних громадських організацій є позитивним досвідом минулого. На сьогодні актуальним є створення та доєднання учнів до волонтерства, створення активу закладу освіти, громадського руху та ін.

Пандемія Covid-19, а в подальшому й уведення військового стану на території нашої держави цілковито трансформували освітній процес. Сьогодні широко використовуються технічні засоби навчання, які мають достатньо потужний виховний потенціал.

Учні швидше й ефективніше використовують усі блага інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). І тому виховання у них правильного ставлення до безпечного для здоров'я використання цифрових засобів лягає на майстра виробничого навчання, класного керівника, які за своїми посадовими обов'язками мають бути завжди попереду, хоча б на один крок, від своїх вихованців. Педагогічний працівник, який на сьогодні не володіє комп'ютером – нонсенс, бо, не використовуючи ІКТ, він сам втрачає шанс краще будувати виховну систему, не вчить учнів орієнтуватися в навколишньому просторі [4].

Використання ІКТ дозволяє вирішити проблему якісно нового підходу до організації роботи з різних напрямків виховання та виконати низку важливих завдань, серед яких – опанування учнівською молоддю широкого масиву інтернет-ресурсів, що сприяє зацікавленості учнів життям закладу освіти, розвитку у них самостійного мислення, формуванню активності, здатності орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі; формування потреби аналізу та систематизації отриманої з різних джерел інформації у вигляді мультимедійних презентацій, що виховує творчу, мислячу особистість, яка вміє висловити власну думку й обґрунтувати її фактами.

Висновки. Таким чином, результати ретроспективного аналізу виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України у 1958–1991 рр.

дозволили визначити напрямки екстраполяції історико-педагогічного досвіду в сучасну практику професійної (професійно-технічної освіти). В умовах викликів сьогодення, зумовлених ворожою російською агресією та відстоюванням територіальної цілісності й незалежності України, освітнім реформуванням, інтеграцією у світовий освітній простір, збереженням національної автентичності, варто зосередити увагу на розробленні й упровадженні таких стратегічних напрямків, як посилення національно-патріотичної складової виховання (на навчальних заняттях і в позакласній діяльності), формування української ідентичності; розвиток волонтерства серед молоді, підтримка учнівських об'єднань у сфері виховання; популяризація наукових знань серед учнів, розвиток інженерного мислення й культури (STEM); забезпечення партнерської взаємодії закладу та батьків (опікунів); розширення виховних можливостей інформаційних ресурсів та ін.

Стаття не висвітлює всіх аспектів окресленої актуальної проблеми. Це питання потребує подальшого аналізу в контексті умов і потреб сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Боско О. Упровадження STEM-проєктів в освітній процес закладів професійної освіти (з досвіду роботи викладача інформатики та інформаційних технологій). URL: https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2023/04/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-STEM-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82%D1%96%D0%B2-%D0%B2-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81.pdf
2. Вступна кампанія. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/vstupna-kampaniya-profosvita
3. Кульчицький В. Й. «Теорія і практика патріотичного виховання в школах України (1945–2019 рр.)» : дис. ... доктора пед. Наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2020. 490 с.
4. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с
5. Моральне виховання дітей дошкільного віку / за заг. ред.: В. Г. Нечаєвої. Київ: Радянська школа, 1976. 168 с.
6. Назаренко К. В. Патріотичне й інтернаціональне виховання дітей дошкільного віку. Київ: Радянська школа, 1979. 167 с.
7. Професійна освіта. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/profesiyno-tekhnichna-osvita
8. Справки и акты об итогах проверки учебно-воспитательной работы и производственой деятельности сельских профтехучилищ. *Державний архів Херсонської області (ДАХО)*. Ф-Р. 3598. Оп. 3. Спр. 28. 222 арк.
9. Справки и переписка с Госкомитетом Совета Министров УССР по профтехобразованию об участии в смотре коллективов, работе клубов интернациональной дружбы, развитии туризма и др. *ДАХО.* Ф-Р. 3598. Оп. 3. Спр. 48. 98 арк.
10. Справки и сведения о достижениях в учебно-воспитательной работе, участии в республиканских педчтениях, работе библиотек и др. *ДАХО*. Ф-Р. 3598. Оп. 3. Спр. 60. 71 арк.
11. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX - XX століття): монографія. Київ: Слово, 2011. 424 с.
12. Хомич Л. Концептуальні основи організації виховної роботи у професійно-технічних закладів. URL: https://lib.iitta.gov.ua/5767/1/tmpA2D1%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D1%87.pdf

References:

1. Bosko, O. (2022). Uprovadzhennia STEM-proiektiv v osvitnii protses zakladiv profesiinoi osvity (z dosvidu roboty vykladacha informatyky ta informatsiinykh tekhnolohii) [Implementation of STEM projects in the educational process of professional education institutions (from the experience of a Computer Science and ICT teacher)]. Retrieved from https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2023/04/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-STEM-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1

%82%D1%96%D0%B2-%D0%B2-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81.pdf [in Ukrainian].
2. Vstupna kampaniia [Admission campaign]. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/tag/vstupna-kampaniya-profosvita [in Ukrainian].
3. Kulchytskyi, V. Y. (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). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
4. Lytvyn, A. V. (2011). Informatyzatsiia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv budivelnoho profilia [Informatization of professional and technical education institutions of the construction profile]. Lviv: Kompaniia «Manuskrypt» [in Ukrainian].
5. Nechaieva, V. H. (1976). Moralne vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Moral education of preschool children]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
6. Nazarenko, K. V. (1979). Patriotychne y internatsionalne vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Patriotic and international education of preschool children]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
7. Profesiina osvita [Professional education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/tag/profesiyno-tekhnichna-osvita [in Ukrainian].
8. Spravki i akty ob itogakh proverki uchebno-vospitatelnoi raboty i proizvodstvenoi deiatelnosti selskikh proftekhuchilishch [Certificates and reports on the results of inspection of educational work and production activities of rural professional schools] (Fund 3598. Inventory 3. File 28. Leaf 222). Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
9. Spravki i perepiska s Goskomitetom Soveta Ministrov USSR po proftekhobrazovaniiu ob uchastii v smotre kollektivov, rabote klubov internatcionalnoi druzhby, razvitii turizma i dr. [Certificates and correspondence with the State Committee of the Council of Ministers of the Ukrainian SSR for Professional Education on participation in the review of teams, the work of international friendship clubs, the development of tourism, etc.] (Fund 3598. Inventory 3. File 48. Leaf 98). Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
10. Spravki i svedeniia o dostizheniiakh v uchebno-vospitatelnoi rabote, uchastii v respublikanskikh pedchteniiakh, rabote bibliotek i dr. [Certificates and information about achievements in educational work, participation in republican pedagogical readings, the work of libraries, etc.] (Fund 3598. Inventory 3. File 60. Leaf 71). Central State Historical Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
11. Stepanova, T. M. (2011). Transformatsii zmistu peredshkilnoi osvity v istorii rozvytku vitchyznianoi doshkilnoi pedahohiky (kinets XIX-XX stolittia) [Transformations of the content of preschool education in the history of the development of domestic preschool pedagogy (the end of the 19th and 20th centuries)]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
12. Khomych, L. (2007). Kontseptualni osnovy orhanizatsii vykhovnoi roboty u profesiino-tekhnichnykh zakladah [Conceptual foundations of the organization of educational work in professional and technical institutions]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/5767/1/tmpA2D1%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D0%B8%D1%87.pdf [in Ukrainian].

Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X
Pyslar A. B.,
orcid.org/0000-0001-6843-4655

IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL EXPERIENCE OF YOUTH UPBRINGING IN PROFESSIONAL AND TECHNICAL SCHOOLS OF UKRAINE IN TODAY'S CONDITIONS

The article analyzes the achievements of youth upbringing in professional and technical education institutions in 1958–1991 of the 20th century and highlights positive retrospective experience in today's conditions that should be implemented today. It is emphasized that today, as always, upbringing is a leading social function. It is determined that the upbringing process in institutions of professional (professional and technical) education should become a solid foundation for the realization of national and cultural needs of the individual. It is emphasized that along with the need to improve the system of youth upbringing in professional and technical schools in accordance with international standards and requirements, it is also important to preserve the professional and technical school's own nationally-

identical model of development of the upbringing system. The results of a retrospective analysis of student youth upbringing in professional and technical education institutions of Ukraine in 1958–1991 made it possible to determine the directions of extrapolation of historical and pedagogical experience into the modern practice of professional (professional and technical) education. Thus, in the conditions of today's challenges caused by Russian's hostile aggression and the defense of the territorial integrity and independence of Ukraine, educational reforms, integration into the world educational space, preservation of national authenticity, it is worth focusing attention on the development and implementation of such strategic directions as: strengthening the national-patriotic upbringing component (both in educational classes and in extracurricular activities), formation of Ukrainian identity; development of volunteering among young people, support of student associations in the field of education; popularization of scientific knowledge among students, development of engineering thinking and culture (STEM); ensuring partnership between the institution and parents (guardians); expansion of upbringing opportunities of information resources. The directions outlined above have been substantiated in the article, based both on the trends in the development of upbringing activities in 1958–1991, and on modern trends.

Key words: upbringing, youth, historical experience, positive achievements of the past, professional and technical education in Ukraine.

Дата надходження статті: 05.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 37.091.3:[82-7+398.23]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.477*

Писарчук О. Т.*,*
orcid.org/0000-0003-0110-9174
Янкович О. І.*,*
orcid.org/0000-0003-4253-5954
Гладюк Т. В.*,*
orcid.org/0000-0001-5255-621X

ГУМОР В ІСТОРІЇ ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІКИ: ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

У статті здійснено ретроспективний аналіз проблеми відображення гумору в педагогіці та його використання в освітній галузі. Актуальність теми пояснюється численністю функцій гумору: здоров'язбережна, профілактична, інтеграційна, пізнавальна, виховна, розважальна, емоційна тощо. Гумор ще не достатньо оцінений педагогічними працівниками, однак його роль зростає в умовах сьогодення, зокрема воєнних дій.

Історико-педагогічні аспекти використання гумору видатними педагогами студіюють П. П. Гжибовський, Н. Дудник, О. Кретова, І. Кузьма, А. Лібура, В. Чайка, В. Сіткар та ін. Існує потреба в усебічній ретроспективній науковій розвідці з визначенням перспектив творчого використання напрацювань учених в освіті.

Відображено погляди на використання сміху й гумору всесвітньо відомих педагогів та філософів – Е. Роттердамського, Р. Мулкастера, Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, Я. Корчака, В. Сухомлинського, П. П. Гжибовського.

Виявлено ідеї, які доцільно реалізовувати в сучасному освітньому просторі, – розроблення методичних рекомендацій щодо використання гумору в освітній галузі з урахуванням умов воєнного часу, інших суспільних викликів; упровадження до навчальних планів ЗВО дисципліни за вибором «Гумор і сміх у закладах дошкільної та загальної середньої освіти»; використання

* © ***Писарчук О. Т.***
* © ***Янкович О. І.***
* © ***Гладюк Т. В.***

засобів навчання, що викликають позитивні емоції, сміх, водночас прокладаючи шлях до великих і серйозних справ; дотримання культури застосування гумору задля попередження використання гумору в агресивних цілях; популяризація теорії та практики застосування гумору як предмета наукових досліджень здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників ЗВО.

Ключові слова: гумор, сміхова культура, функції гумору, концепції гумору, заклади дошкільної та середньої освіти.

Постановка проблеми. Широкомасштабне вторгнення росії в Україну спричинило погіршення емоційного стану людей і, як наслідок, проблеми психічного та фізичного здоров'я.

Загрози війни переживають по-різному дорослі й діти, але представники всіх вікових категорій відчули негативний вплив бойових дій на життєдіяльність. Є багато способів запобігання стресу, як-от: залучення до арт-терапевтичних занять, виконання спеціальних вправ, розмова з психологом тощо. Дієвим засобом є й використання гумору.

Сміхова культура як один із феноменів культури, що має національне забарвлення, в історії цивілізації виникла дуже давно; є свідчення про її зародження ще в Стародавній Греції. Виявивши позитивний вплив гумору на становлення й розвиток дитини, педагоги його активно використовують від епохи Відродження до сучасності. Як відомо, чимало явищ і процесів, що були в минулому, повторюються в умовах сьогодення.

Зважаючи на численність функцій гумору, зокрема здоров'язбережну, профілактичну, інтеграційну, пізнавальну, виховну, розважальну, емоційну тощо, у час війни потрібно досліджувати його використання в історії освіти й педагогіки задля використання позитивних ідей у сучасному освітньому просторі. Проте не лише кризові умови спонукають до розвитку культури сміху. У мирний час він також корисний, але недостатньо оцінений педагогічними працівниками. Є ще одна проблема в застосуванні гумору: дуже тонка межа між доброзичливим сміхом і насміханням, глузуванням, що спонукає звернутися до праць педагогів, їхніх рекомендацій для дотримання культури сміху.

Аналіз досліджень. Обґрунтування теорій, природи та механізмів гумору – це складна міждисциплінарна проблема, яку студіюють науковці різних галузей знань – філософи, соціологи, філологи, генетики, фізіологи, психологи, педагоги тощо. Створено нові науки – гуморологію та гелотологію (тобто вивчення сміху та його впливу на організм із психологічної та фізіологічної точки зору) [8, с. 15].

Підкреслюючи багатогранність гумору, О. Шпортун указує на такий перелік його синонімів: «дотепність, жарт, фарс, дражнилка, смішилка, хіхікання, дурносміх, блазнювання, сатира, каламбур, глузування, гротеск» [7, с. 234].

Використання гумору в педагогіці й освітній галузі є популярною темою досліджень українських і зарубіжних, зокрема польських, учених. Слід зазначити, що українські й польські педагоги, визнаючи недостатність застосування гумору в школі, досліджують, як цю проблему вирішити. Творів із зазначеної тематики є багато, особливо в польській педагогіці.

Численними є праці, у яких відображаються функції гумору. Зокрема, їх висвітлюють українські вчені І. Кузьма, О. Писарчук, польські науковці П. П. Гжибовський (Przemysław Paweł Grzybowski), У. Олейнік (Urszula Olejnik), П. Охват (Paweł Ochwat), А. Русек (Anna Rusek) тощо. У. Олейнік, беручи до уваги праці А. Русек, виокремлює виховну, навчальну, інтелектуально-творчу, світоглядну, здоров'язбережну функції [14, с. 189–190]. Окрім того П. Охват ще виділяє захисну, сексуальну, агресивну функції [15, с. 98]. Усі функції, виокремлені вченими, важко перелічити. Жоден засіб, суспільний інструмент науковці не наділили такою великою кількістю позитивів, як гумор.

І. Кузьма проаналізувала досвід використання гумористичної медіапродукції в закладах дошкільної освіти та початкових школах. Науковиця виявила, що гумористична медіапродукція є поліфункційним медіазасобом і застосовується для розвитку мотивації, мислення, уяви, креативності, комунікативної компетентності дітей, організації дозвілля, національно-патріотичного й морального виховання, здоров'язбереження, педагогічної діагностики, а також із профілактичною метою, зокрема для попередження агресивних дій. Крім того її використання є одним зі шляхів зменшення рівня стресу і тривожності в дітей під час воєнних подій [12, с. 285].

П. П. Гжибовський, І. Кузьма, Н. Старовойтенко, В. Чайка, досліджуючи використання гумору в освітній галузі, дійшли висновку, що він використовується недостатньо.

Історико-педагогічні аспекти використання гумору видатними діячами студіюють П. П. Гжибовський, Н. Дудник, О. Кретова, В. Чайка, В. Сіткар. Так, досліджуючи гумор і сміх у ретроспективі, українські науковці виявляють комічне передусім у творчості Я. А. Коменського та В. Сухомлинського. Найповніше історію концепцій гумору і сміху від Сенеки до Я. Корчака проаналізував П. П. Гжибовський. Проте він недостатньо уваги приділив творчості українських класиків педагогіки, сучасних учених, можливостям використання позитивних ідей у сучасній освітній галузі.

Актуальність проблеми застосування в освіті й педагогіці гумору й сміху, недостатність її відображення в історичній ретроспективі зумовлює **мету статті** – на основі всебічного аналізу поглядів відомих зарубіжних і українських педагогів на гумор, його використання в освітній галузі виявити позитивні ідеї, які варто застосовувати в сучасному освітньому просторі, зокрема в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Використання термінів «гумор», «сміх» у працях педагогів спонукає до їхнього розмежування. Так, «гумор – доброзичливий сміх, який спрямований на розкриття певних вад людського характеру та ситуацій у житті людей» [6]. Проте «ніяке визначення гумору не може пояснити усі форми і стилі гумору, не може охопити всі можливі ситуації і сценарії, у яких є присутнім гумор. Існує безліч визначень почуття гумору, серед них є досить суперечливі, але усі вони свідчать про комплексність цього явища» [7, с. 234]. О. Шпортун переконана, що існує більше ста теорій сміху. Це так багато, що навіть немає єдиної їхньої класифікації [там само].

Витоки сміхових практик і гумору фіксуються в Стародавньому світі. Учені (А. Лібура, Й. Полімені, П. Рейс тощо) припускають, що гумор з'явився приблизно 350 тис. років тому. Хоча є думки, що сміх розвивався паралельно з мовою [13, с. 105].

Фізіологічну природу сміху вивчав грецький лікар золотої доби Афін Гіппократ [8, с. 235]. Найвизначніші мислителі людства цікавилися гумором, як-от Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека, Кант, Гегель тощо. Вони виявляли як його переваги, так і недоліки. І при цьому дійшли висновку, що він є невід'ємною частиною життя людини [14, с. 189].

Очевидно, саме в Стародавній Греції (імовірно IV ст. до н. е.) було укладено найстарішу збірку жартів та анекдотів «Філогелос», що дійшла до наших днів. Хоча є свідчення і про більш ранню появу праць такого типу. Автор збірки «Філогелос» залишається невідомим. У ній вміщено анекдоти з різних тем, зокрема й військових. Наприклад, «Педант проводжав сина на війну. Син обіцяв йому повернутися із головою вбитого ворога. Педант сказав: "Але навіть якщо ти й без голови повернешся, все одно я буду радий"»; «Педант у битві підіймався на ворожу стіну, коли хтось перекинув на нього повний горщик гною. Педант крикнув: "Ах, то ти не хочеш вести чисту гру!"». І таких витончених жартів є багато.

Якщо гумор у людському суспільстві використовується від часів Стародавнього світу, то відомості про його застосування в освітній галузі поширюються переважно від часів епохи Відродження. Щоправда, гумор тут асоціюється радше з радістю, відсутністю нудьги, сміхом.

В історії педагогіки серед перших шкіл, у яких домінують позитивні емоції, найбільш відомою є школа, що її створив гуманіст Вітторино да Фельтре (1378 – 1446) 1424 року на півночі Італії у м. Мантуя. Вона отримала назву «Будинок радості».

У розвиток сміхових практик вагомим є внесок гуманіста Еразма Роттердамського (1466 – 1536). Йому притаманні гостра дотепність і тонка іронія, що найяскравіше виявилися під час написання сатиричного твору «Похвала дурості».

Слід зазначити, що Е. Роттердамський відомий також як критик війни, адже вважав її найбільшим суспільним лихом. 1515 року він писав: «Є в світі нещастя, якого слід завжди наполегливо уникати. Треба захищатись від нього всіма засобами, відганяти його від себе з усіх сил. Цим лихом є війна. Немає воїстину речі згубнішої, злочиннішої, небезпечнішої за неї. Вона завдає людям найболючіших ран. Вона проймає їх найбільшою огидою, будить в них невимовну відразу» [3, с. 5].

Думки нідерландського гуманіста про потребу встановлення миру, висловлені у XVI ст., актуальні й нині. Водночас для педагогічних працівників становлять інтерес поради щодо використання засобів освіти, які викликають у дітей позитивні емоції.

Е. Роттердамський є автором низки педагогічних трактатів, зокрема «Про мету навчання», «Про словесне багатство» тощо. Він був прихильником раннього виховання «з пелюшок». Серед засобів виховання визначав милі дитячі казки, веселі оповідання з дотепними порівняннями. Проте вони мають прокладати шлях до великих і серйозних справ.

У контексті досягнення освітніх цілей заслуговують на увагу «Настанови вихователя». Їхній аналіз дає змогу припустити, що нідерландський гуманіст заклав фундамент культури сміху. Він від імені вихователя дає поради хлопчику щодо його поведінки: «За столом будь веселий, але завжди пам'ятай, що личить твоєму вікові, а що – ні… Усміхайся до співбесідників, але сам мовчи, поки до тебе не заговорять. Якщо скажуть щось непристойне, не смійся, зроби вигляд, нібито ти нічого не розумієш» [3, с. 125].

В епоху Відродження було виявлено оздоровчу функцію гумору. Зокрема, Річард Мулкастер (1530 – 1611), англійський вихователь і популяризатор гри у футбол, приділив увагу користі сміху для фізичного розвитку дітей. На його думку, поміркований і помірний сміх є здоровим, оскільки розігріває і збурює кров, а дитина, яка щиро сміється, набуває життєвих сил. Уже з цих міркувань автор рекомендував сміх як вправу, корисну для здоров'я. Водночас Р. Мулкастер зауважив, що надмір сміху може призвести до хвороби [11, с. 215].

Прихильником позитивної сприятливої атмосфери для навчання є Мішель Монтень (1533 – 1592). Він зауважив: «Діти, які йдуть просто за голосом природи, сміються і плачуть часто з тієї самої речі». Відомий гуманіст стверджував, що дитина не має себе почувати як ув'язнена під час навчання [11, с. 215].

Тенденція до функціювання шкіл, які стали б майстернями мудрості й гуманізму з домінуванням позитивних емоцій, виразно простежується у творчості видатного діяча Яна Амоса Коменського (1592 – 1670).

«Сприймаючи сміх як результат радості й чинник, що спонукає до уваги, чеський педагог радив його використовувати, щоб не допустити в школі нудьги, адже це головна отрута навчання», – так потрактував думки Я. А. Коменського, аналізуючи його твір «Найновіший (Новітній) метод навчання мов», польський науковець П. П. Гжибовський [11, с. 217].

У творі зазначається, що вчитель має добре знати, як запобігти нудьзі і як збуджувати зацікавленість учнів і підтримувати ентузіазм. Він має оволодіти цим мистецтвом на основі доброї обізнаності з природою дитини. Водночас Я. А. Коменський звертав увагу на потребу дотримуватися обмежень у жартах із дітьми, щоб не отримати зворотній ефект. Треба знати, коли на жарт відповідати жартом і коли бути серйозними [11, с. 218].

Хто хоче, щоб дитина була розумною, мусить ставитися до неї помірковано, а не робити з неї дурня чи бовдура, який не розуміє, що відбувається [11, с. 218].

Зрозуміло, що головною фігурою в освітньому процесі, яка турбується, щоб навчання не було нудним, є вчитель.

Тем гумору, сміху, висміювання торкався всесвітньо відомий педагог, філософ Джон Локк (1632 – 1704). Його здобутки в зазначеному контексті проаналізував П. П. Гжибовський, звернувши увагу на таку думку: «Насмішка – це найпростіший найдосконаліший спосіб викрити публічно чужі помилки» [11, с. 218].

Розмірковував на теми сміху й гумору також відомий французький просвітитель, педагог Жан-Жак Руссо (1712 – 1778). Він писав про сміх у контексті ігор, які мають привчати дітей не боятися темряви. Щоб такі забави вдавалися, не потрібно надмірної веселості. На його думку, дитина мусить сміятися, входячи в темне місце і виходячи з нього. Перебуваючи в темряві, має думати про розваги, про тих, хто її захищає від фантастичних створінь [11, с. 219].

Неоціненним для розвитку світової гумористичної традиції є внесок українського поета, філософа, мандрівного вчителя Григорія Сковороди (1722 – 1794). Класикою гумору вважається його вірш «Всякому городу нрав і права». У ньому український мислитель висміював кар'єристів, купців, юристів тощо, використовуючи сатиричні прийоми. Однією з вершин українського гумору є «Харківські байки» Г. Сковороди, які вивчають учні в закладах загальної середньої освіти та студіюють майбутні педагогічні працівники.

Н. Батюк, аналізуючи життя й творчість народного генія, звернула увагу на його сатиричні твори: «Писати байки Г. С. Сковороду спонукало саме життя з безліччю явищ і фактів, вартих осміяння, осуду, та бажання виправити вади, навчити, передати свій життєвий досвід. Зразком цього жанру для нього була класична грецька та римська байка і передусім творчість Езопа… Виразно позначився на байках Сковороди вплив усної народної творчості, зокрема влучних прислів'їв та приказок з їх мудрістю і дотепністю…» [4, с. 13].

Цінними для розвитку сміхових практик є байки «Олениця та Кабан», «Голова і Тулуб», «Бджола та Шершень», «Баба та Гончар» тощо. Особливий акцент варто зробити на таких афоризмах: «Якби не був свинуватий, то не був би і багатий», «Пан не любить правди, як пес мила», «Нема гіршої долі, як жити без волі», «Яка пташка, така й пісня», «Не той козак, що за водою пливе, а той, що проти».

Усесвітньо відомим став вислів Г. Сковороди «Світ ловив мене, та не спіймав», що написаний на його могилі [4, с. 18].

Якщо сатиричні твори українського мислителя добре знані, то творчість з елементами гумору польського письменника Януша Корчака є значно менше вивченою. Я. Корчак (1878 – 1942) відомий у педагогічній сфері не лише як директор будинку сиріт для єврейських дітей, а і як автор висловлювань про сміх і гумор. Його творчість детально проаналізував П. П. Гжибовський.

Я. Корчак уважав, що дитині потрібні щастя і тепло любові. На його думку, сміх і гумор є важливими компонентами освіти. «Коли сміється дитина, сміється цілий світ», – писав Я. Корчак [9, с. 36]. Вихованці будинку сиріт згадують польського педагога як веселого чоловіка, який часто жартував [11, с. 243].

Водночас Я. Корчак застерігав, що недоречний сміх може завадити дитині бути відвертою. Одного разу в класі він запитав дітей, хто ким хоче бути. Один хлопчик відповів, що чаклуном. Діти дуже сміялися. Хлопець засоромився і сказав: «Буду, напевно, суддею, як мій тато. Але пан перед тим питав, ким хочу бути». Сміх і прізвиська призводять до нещирості дітей [11, с. 244].

Я. Корчак мав чудове почуття гумору, був душею товариства. Водночас він зауважив, що в суспільстві є неправильне сприйняття гумористів, яких часто вважають найщасливішими людьми на світі [там само].

Послідовником Я. Корчака є В. Сухомлинський (1918 – 1970) – український педагог і письменник. Він вагому увагу приділяв гумору в освітньому процесі як засобу збереження здоров'я й інтеграції колективу. Зокрема, у книзі «Сто порад учителеві» класик української педагогіки рекомендував, як керувати своїм емоційним станом і зміцнювати авторитет за допомогою комічного: «Замість того, щоб примушувати себе стримувати збудження, знайдіть діяльність, яка покаже зовсім в іншому світлі те, що викликає збудження, роздратування, примушує тримати пружину гальмування в стиснутому стані. Зробіть неприємне, дратівне – смішним, і ви станете повновладним володарем думок і почуттів колективу» [5, с. 15].

На думку В. Сухомлинського, вагомим засобом зняття збудження й роздратування, послаблення пружини гальмування є гумор. У цьому контексті він зазначав: «Найбільш напружену ситуацію, яка може викликати інколи дуже тривале роздратування, можна розрядити, якщо ви володієте почуттям гумору. Веселого, бадьорого, нерозпачливого вчителя діти люблять і поважають уже тому, що й вони – народ веселий, який володіє почуттям гумору. Вони вміють у кожному вчинку, у кожному життєвому явищі бачити рисочку смішного. Уміння незлобливо й доброзичливо висміювати негативне, жартом підтримувати й заохочувати позитивне – важлива риса хорошого вчителя й хорошого учнівського колективу» [там само].

Класик української педагогіки був переконаний, що вчитель має володіти почуттям гумору: «Відсутність в учителя почуття гумору зводить стіну взаємного нерозуміння: учитель не розуміє дітей, діти не розуміють учителя. Свідомість того, що діти тебе не розуміють, дратує вчителя, і це роздратування – той стан, з якого вчитель часто не знаходить виходу» [там само].

Настанови відомих педагогів про застосування гумору в освіті й педагогіці важливі в умовах сьогодення.

Незважаючи на актуальність «педагогіки серця» (В. Сухомлинський, М. Лопаткова), науковці відзначають зростання конкуренції в усіх сферах сьогоденного життя в Україні, що призводить до соціальної напруженості. Водночас війна погіршила емоційний стан багатьох мільйонів людей. Багатофункційність гумору і сміхових практик зумовила потребу його застосування в сучасній освітній галузі.

Вагомий внесок у дослідження гумору, сміхотерапії здійснив польський педагог, професор університету Казимира Великого у Бидгощі П. П. Гжибовський [9–11]. Він є опікуном Волонтерського центру в цьому університеті, а також волонтером руху лікарів-клоунів.

Польський учений усебічно проаналізував різні концепції сміху, зокрема французького педагога Х. Летхерра (Hugues Lethierry) («сміх в школі – то поважна справа»), Т. Боя-Желенського (Tadeusz Boy-Żeleński) («повернемося до дитячого сміху»), С. Шумана (Stefan Szuman) («свідомо радісний сміх») тощо [11, с. 268, 282, 290].

Вивчаючи гумор і сміх від найдавніших днів до сучасності, науковець виявив не лише позитивні функції сміху, а й висловив тривогу щодо негативних, вказавши на рису сміху сучасних школярів, що викликає тривогу, – багатозначність та багатофункційність [11, с. 449]. Ідеться передусім про використання гумору в агресивних цілях, що спричинено підвищенням рівня конкуренції та ворожості. До агресивних спільнот сміху втягують учнів, які побоюються наразити себе на насміхання і цькування агресивних лідерів.

П. П. Гжибовський зауважив, що все менше в польській школі лунає радісний сміх, спільний сміх учнів і вчителів. Тривожним явищем є й те, що дуже рідко дитина сміється сама з себе [11, с. 450]. Нинішній сміх учнів – то часто вираження протесту проти нудьги в навчанні, нестачі нових вражень. Проте в багатьох випадках лунає сміх опору як захист від глузування й висміювання зі сторони некомпетентних учителів [там само, с. 451].

Водночас польський науковець зазначив, що нинішній сміх учнів є багатший, різноманітніший за формами завдяки інтернету.

Вагомим здобутком П. П. Гжибовського для ґенези культури сміху є розроблення рекомендацій, які мали б якщо не усунути, то хоча б пом'якшити проблему застосування гумору:

– написання методичних рекомендацій для працівників освітніх закладів щодо використання сміху в різних галузях їхньої діяльності як чинника покращення якості життя й інтеграції різних спільнот сміху;

– популяризація гумору як предмета наукових досліджень через ініціюванням таких тем під час навчання здобувачів освіти бакалаврату, магістратури та аспірантури; на секціях наукових конференцій; на відкритих лекціях; обґрунтування теоретичних засад педагогічної теорії сміху;

– організація співпраці між школою та інституціями, що використовують сміх у своїй діяльності;

– урахування рівня розвитку почуття гумору як критерію відбору кандидатів до педагогічних і медичних закладів, а також діагностика вчителів, лікарів, соціальних працівників, які вже працюють. Метою такої перевірки мало б стати привернення уваги до факту, що нестача почуття гумору ускладнює комунікацію з вихованцями й пацієнтами [11, с. 454].

Проблеми, що їх описує П. П. Гжибовський, актуальні й для української освіти. Проте війна зумовила значно більшу потребу в застосуванні гумору. Це в українській традиції – сміятися, щоб не плакати. Кожному українцю відомими є рядки з вірша Лесі Українки «Як дитиною бувало…»: «… щоб не плакать, я сміялась». Проте очевидно, що для вирішення проблеми звучання радісного сміху в школі слід посилити в цьому контексті підготовку вчителя.

Висновки. Проблема використання гумору в освітній галузі є актуальною від часів епохи Відродження до сучасності. Вона студіюється філософами, психологами, педагогами тощо. Вагомий внесок у її вирішення зробили Е. Роттердамський, Р. Мулкастер, Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін. Комплексний аналіз, зокрема й ретроспективний, зазначеної проблеми здійснив польський науковець П. П. Гжибовський.

В умова сучасних суспільних викликів, зокрема воєнних дій, що є загрозливим чинником для розвитку дітей та молоді, їхнього емоційного стану, посилюється здоров'язбережна функція гумору й сміху.

Студіювання праць видатних діячів щодо використання гумору в освітній галузі дало змогу визначити ідеї, які доцільно реалізовувати в сучасному освітньому просторі:

– розроблення методичних рекомендацій щодо використання гумору в освітній галузі з урахуванням умов воєнного часу, інших суспільних викликів;

– упровадження до навчальних планів ЗВО дисципліни за вибором «Гумор і сміх у закладах дошкільної та загальної середньої освіти»;

– використання засобів навчання, що викликають позитивні емоції, сміх, водночас прокладаючи шлях до великих і серйозних справ;

– дотримання культури застосування гумору задля попередження використання гумору в агресивних цілях;

– популяризація теорії та практики застосування гумору як предмета наукових досліджень здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Подальші наукові розвідки доцільно розгортати в напрямку вивчення форм, методів, засобів підготовки майбутніх учителів і вихователів до використання гумору в практичній діяльності в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел:

1. Писарчук О. Використання гумору в умовах дистанційного навчання учнів початкової школи. *Науковий вісник комунального закладу вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»*. 2022. № 1. С. 51–61. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/3-8-PB.pdf

2. Писарчук О., Чайка В. Психолого-педагогічний потенціал гумору як засобу навчання і виховання учнів початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Сер. Педагогіка. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. № 2. С. 41–49.
3. Роттердамський Еразм. Похвала Глупоті. Домашні бесіди / перекл. з латини В. Литвинова, Й. Кобова. Київ: Основи, 1993. 319 с.
4. Сковорода Г. С. Байки Харківські. Афоризми. Харків: Прапор, 1972. 137 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Skovoroda/Baiky_Kharkivski_Aforyzmy.pdf?PHPSESSID=h2i49of1b9dus24kq7dnta9lj6
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Київ: Рад. шк., 1988. 310 с.
6. Чи доречний сміх під час війни та які українські твори почитати для підняття настрою. URL: https://nus.org.ua/articles/chy-dorechnyj-smih-pid-chas-vijny-ta-yaki-ukrayinski-tvory-pochytaty-dlya-pidnyattya-nastroyu/
7. Шпортун О. Гумористичні методики в психотерапії та консультуванні. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки.* № 1 (17), квітень 2017. С. 234–240. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-17-2017-43.pdf
8. Baibakova I. M., Hasko O. L. (*І. М. Байбакова, О. Л.* Гасько). Investigation humorology in the process of English language teaching. Дослідження гумористики у процесі навчання англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 15–18.
9. Grzybowski P. P. Podaruję ci (u)śmiech. Najmniejsza antologia wypowiedzi o śmiechu, uśmiechu, dowcipie i humorze. Bydgoszcz: Akademickie Centrum Wolontariatu Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 2014. 60 s.
10. Grzybowski P. P. Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu. Bydgoszcz Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2022. 418 s. URL: https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/8065/Grzybowski_Smiech_z_edukacji_1.pdf?sequence=3&isAllowed=y
11. Grzybowski P. P. Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową. Kraków: Impuls, 2015. 689 s. URL: https://www.researchgate.net/publication/287200217_Smiech_w_edukacji_Od_szkolnej_wspolnoty_smiechu_po_edukacje_miedzykulturowa_-_wybrane_fragmenty
12. Kuzma I. The use of humorous media products at preschool educational institutions and primary schools. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2 (109). С. 284–300. URL: http://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/266279/262274
13. Libura A. Geneza i ewolucja humoru. *Język a Kultura*. Tom 27. Wrocław, 2017. S. 103–116. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Geneza+i+ewolucja+humoru.pdf
14. Olejnik U. Style poczucia humoru nauczycieli według modelu Roda Martina. Badania pilotażowe. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny.* 2020. № 38 (3). S. 189–205. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/9189-7303.pdf
15. Ochwat P. Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym. *Edukacja.* 2019. № 1 (148). S. 96–110.

References:

1. Pysarchuk, O. (2022). Vykorystannia humoru v umovakh dystantsiinoho navchannia uchniv pochatkovoi shkoly. [The use of humor in the conditions of distance learning of elementary school students]. *Naukovyi visnyk komunalnoho zakladu vyshchoi osvity «Vinnytska akademiia bezperervnoi osvity»*, (1), 51–61. Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Downloads/3-8-PB.pdf [in Ukrainian].
2. Pysarchuk, O., & Chaika, V. (2021). Psykholoho-pedahohichnyi potentsial humoru yak zasobu navchannia i vykhovannia uchniv pochatkovoi shkoly [Psychological and pedagogical potential of humor as a means of teaching and educating primary school students]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Ser. Pedahohika,* (2), 41–49 [in Ukrainian].
3. Rotterdamskyi, Erazm. (1993). *Pokhvala Hlupoti. Domashni besidy* [Praise of Folly. Home conversations]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
4. Skovoroda, H. S. (1972). *Baiky Kharkivski. Aforyzmy* [Kharkiv fables. Aphorisms]. Kharkiv: Prapor. Retrieved from https://shron1.chtyvo.org.ua/Skovoroda/Baiky_Kharkivski_Aforyzmy.pdf?PHPSESSID=h2i49of1b9dus24kq7dnta9lj6 [in Ukrainian].

5. Sukhomlynskyi, V. O. (1988). *Sto porad uchytelevi* [One hundred tips for the teacher]. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].
6. *Chy dorechnyi smikh pid chas viiny ta yaki ukrainski tvory pochytaty dlia pidniattia nastroiu* [Is it appropriate to laugh during the war and what Ukrainian works to read to lift the mood]. Retrieved from https://nus.org.ua/articles/chy-dorechnyj-smih-pid-chas-vijny-ta-yaki-ukrayinski-tvory-pochytaty-dlya-pidnyattya-nastroyu/ [in Ukrainian].
7. Shportun, O. (2017). Humorystychni metodyky v psykhoterapii ta konsultuvanni [Humorous methods in psychotherapy and counseling]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*, 1 (17), 234–240. Retrieved from http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-17-2017-43.pdf [in Ukrainian].
8. Baibakova, I. M., & Hasko, O. L. (2022). Investigation humorology in the process of English language teaching. *Innovatsiina pedahohika*, (46), 15–18 [in English].
9. Grzybowski, P. P. (2014). *Podaruję ci (u)śmiech. Najmniejsza antologia wypowiedzi o śmiechu, uśmiechu, dowcipie i humorze* [The smallest anthology of statements about laughter, smiles, wit and humor]. Bydgoszcz: Akademickie Centrum Wolontariatu Uniwersytet Kazimierza Wielkiego [in Polish].
10. Grzybowski, P. P. (2022). *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu* [A comic image of education in the Polish culture of laughter]. Bydgoszcz Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Retrieved from https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/8065/Grzybowski_Smiech_z_edukacji_1.pdf?sequence=3&isAllowed=y [in Polish].
11. Grzybowski, P. P. (2015). *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową* [Laughter in education. From the school community of laughter to intercultural education]. Kraków: Impuls. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/287200217_Smiech_w_edukacji_Od_szkolnej_wspolnoty_smiechu_po_edukacje_miedzykulturowa_-_wybrane_fragmenty [in Polish].
12. Kuzma, I. (2022). The use of humorous media products at preschool educational institutions and primary schools. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 2 (109), 284–300. Retrieved from http://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/266279/262274 [in English].
13. Libura, A. (2017). Geneza i ewolucja humoru [Origin and evolution of humor]. *Język a Kultura*, (27), 103–116. Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Downloads/Geneza+i+ewolucja+humoru.pdf [in Polish].
14. Olejnik, U. (2020). Style poczucia humoru nauczycieli według modelu Roda Martina [Teachers' styles of sense of humor according to Rod Martin's model]. Badania pilotażowe. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(3), 189–205. Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Downloads/9189-7303.pdf [in Polish].
15. Ochwat, P. (2019). Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym [The role of humor in the teaching and educational process]. *Edukacja*, 1 (148), 96–110 [in Polish].

Pysarchuk O. T.,
orcid.org/0000-0003-0110-9174
Yankovych O. I.,
orcid.org/0000-0003-4253-5954
Hladiuk T. V.,
orcid.org/0000-0001-5255-621X

HUMOR IN THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGY: THE USE OF IDEAS IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIAL CHALLENGES

The article presents a retrospective analysis of the problem of reflecting humor in pedagogy and its use in the educational sphere. The relevance of the topic is explained by the numerous functions of humor: health-preserving, preventive, integrative, cognitive, educational, entertaining, emotional, etc. Humor has not yet been sufficiently appreciated by teachers, but its role is growing in today's conditions, in particular in times of war.

Historical and pedagogical aspects of the use of humor by prominent pedagogues are studied by P. P. Grzybowski, N. Dudnyk, O. Kretova, I. Kuzma, A. Libura, V. Chaika, V. Sitkar, and others. There is a need for a comprehensive retrospective scientific investigation to determine the prospects for the creative use of scientists' achievements in education.

Views on the use of laughter and humor of world-famous pedagogues and philosophers (Erasmus of Rotterdam, R. Mulcaster, J. A. Comenius, J. Locke, J.-J. Rousseau, H. Skovoroda, J. Korczak, V. Sukhomlynskyi, P. P. Grzybowski.) have been reflected.

Ideas that should be implemented in the modern educational space have been identified: development of methodological recommendations for the use of humor in education, taking into account wartime conditions and other social challenges; introduction of an elective course "Humor and laughter in preschool and general secondary education" into the curriculum of higher educational institutions; the use of learning tools that evoke positive emotions, laughter, while paving the way for big and serious things; observance of the culture of using humor in order to prevent the use of humor for aggressive purposes; popularization of the theory and practice of using humor as a subject of scientific research by students, as well as scientific and pedagogical workers of higher educational institutions.

Key words: humor, culture of laughter, functions of humor, concepts of humor, preschool and secondary educational institutions.

Дата надходження статті: 07.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

УДК 378.141
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi54.486*

Сотер М. В.*,*
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ТУРЕЧЧИНІ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ТА СЬОГОДЕННЯ

У статті на основі аналізу сучасних наукових досліджень схарактеризовано історичні аспекти та сьогодення іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти в Туреччині. Наголошено, що вивчення мов є важливим і значущим питанням турецької системи освіти.

Проаналізовано процес становлення мовної політики в Туреччині. Вказано, що Османська імперія (роки існування 1299–1922) зазнала впливу ісламської культури. При цьому зазначено, що державною мовою була турецька, як іноземні мови вивчали арабську та перську. Арабська мова була мовою науки, а перська – мовою літератури. Зауважено, що активізація вивчення західних іноземних мов розпочалась з французької, яка була мовою дипломатії, філософії та науки.

З'ясовано, що в період Танзімату англійську мову ввели в турецьку систему освіти. Встановлено, що інтенсифікація вивчення англійської мови у Туреччині почалася після створення Турецької Республіки в 1923 році, посилилася після Другої світової війни і у цей же час вона отримала суттєву перевагу над іншими іноземними мовами. Уточнено, що вектор Туреччини на модернізацію та вестернізацію привів до тісніших її зв'язків з Європою та США й прискорив поширення викладання англійської мови в країні.

Встановлено, що 80-ті роки XX століття характеризувалися включенням до освітніх програм іноземної мови. При цьому вказано, що завдяки заснуванню двома державними університетами (Близькосхідним технічним та Босфорським) англійської мови викладання створено модель університету з викладанням англійською мовою, яку покладено в основу популярної моделі приватних університетів у країні.

Акцентовано на тому, що навчання англійською мовою у закладах вищої освіти дало змогу залучати іноземних студентів, включаючи обмін ERASMUS, допомогти підготувати турецьких студентів до навчання й роботи за кордоном. Наголошено, що серед державних

* © ***Сотер М. В.***

університетів з турецькою мовою навчання спостерігається тенденція відкриття програм із паралельним їх навчанням англійською мовою окремих дисциплін.

Ключові слова: іншомовна підготовка, іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти в Туреччині, вивчення іноземних мов, Міністерство національної освіти Туреччини, турецька система освіти.

Постановка проблеми. Іншомовна підготовка у наш час є тим невід'ємним важелем, який відіграє вирішальну роль у підготовці висококваліфікованого фахівця, здатного до взаємодії як із вітчизняними колегами, так й з іноземцями. Нині стрімкий розвиток держав пов'язаний із соціальними, економічними та науково-технічними факторами (у тому числі й зі знанням іноземної мови громадянами цих держав) у зв'язку з можливістю їх продуктивної співпраці в іншомовних професійних і наукових колах. Туреччина є саме таким яскравим прикладом стрімкого розвитку, і як влучно відмітив Аль–Азаві Хайдер Аділ Кадім «протягом останніх півтора десятиліття Турецька Республіка здійснила якісний стрибок в соціально-економічному прогресі, перетворившись на другу, після китайської, державу, що найшвидше розвивається в сучасному світі» [1, с. 8]. Беручи це до уваги, вважаємо за доцільне дослідити питання щодо іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти в Туреччині на початку XXI століття.

Аналіз досліджень. Різні аспекти питань, що пов'язані з іншомовною підготовкою здобувачів вищої освіти в Туреччині, досліджували багато вітчизняних і зарубіжних науковців: Аль–Азаві Хайдер Аділ Кадім, С. Альптекін *(C. Alptekin)*, О. Деміркан *(Ö. Demircan)*, Ю. Кіркгьоз *(Y. Kirkgöz)*, Б. Кючукоглу *(B. Küçükoğlu)*, А. Октай *(A. Oktay)*, Н. Постригач, С. Сапожников, А. Сакар *(A. Sakar)*, С. Татар *(S. Tatar)*, І. Чакір *(İ. Çakir)* та ін.

Зокрема, це такі публікації турецьких учених: О. Деміркан «Іноземна мова в Туреччині від минулого до сьогодні» (1988 р.); А. Сакар «Міжкультурний вплив обміну електронною поштою на студентів турецького університету, які вивчають англійську як іноземну мову (EFL)» (2001 р.); Ю. Кіркгьоз «Викладання англійської мови в Туреччині: зміни політики та їх впровадження» (2007 р.); І. Чакір «Загальний аналіз викладання обов'язкової іноземної мови в державних університетах Туреччини» (2007 р.); С. Альптекін, С. Татар «Дослідження викладання та вивчення іноземних мов у Туреччині (2005-2009)» (2011 р.); Б. Кючукоглу «Історія мовної політики в Туреччині» (2013 р.); А. Октай «Викладання іноземної мови: проблема турецької освіти» (2015 р.); Р. Таквіні, К. Р. Фінарді *(R. Taquini, K. R. Finardi)* «Англійська мова як засіб навчання в державних університетах Туреччини» (2017 р.) та ін.

Мета статті – на основі аналізу сучасних наукових досліджень схарактеризувати історичні аспекти та сьогодення іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти в Туреччині на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що, на думку Б. Кючукоглу, політичні директиви щодо вивчення іноземних мов в Туреччині сягають ще часів Османської імперії, а починаючи з другої половини XX століття і до сьогодні вивчення мов є важливим і значущим питанням у турецькій системі освіти. Вчений наголошує, що політика щодо іноземних мов змінювалася відповідно до потреб країни та її відносин з іншими державами. З початком періоду Танзимату *(Tanzimat Period*, 1839–1876 рр.) одна із західних мов, зокрема французька, вийшла на перший план, трохи згодом почалось вивчення німецької мови [7, с. 1091]. Автор відзначає, що після Другої світової війни англійська стала мовою, що вийшла на передній план, і досі користується популярністю як у Туреччині, так і у всьому світі.

Б. Кючукоглу у праці «Історія мовної політики в Туреччині» (2013 р.) звертає увагу ще на те, що традиційна мовна політика Османської імперії (роки її існування 1299–1922) зазнала впливу ісламської культури. При цьому вчений наголошує, що головною метою

освітньої політики того часу було вивчення мови та виховання релігійних людей. Державною мовою слугувала турецька, як іноземні мови вивчали арабську та перську. Арабська мова була мовою науки, а перська – мовою літератури. До періоду Танзімату добре освічений турок повинен був знати арабську та перську мови [7, с. 1091]. Стосовно цього О. Деміркан у дослідженні «Іноземна мова в Туреччині від минулого до сьогодні» (1988 р.) відзначив, що так само, як знання англійської сьогодні, знання арабської чи перської означало кращі можливості для працевлаштування [5].

Б. Кючукоглу також підкреслює, що у 1880-х роках до освітніх програм було включено вивчення іноземної мови. Щодо введення англійської мови в турецьку систему освіти, то воно почалося в період Танзімату. Як уже зазначалось, в Османській імперії першою мовою, яку почали вивчати в закладах освіти, була французька [7, с. 1091]. Услід за Ю. Кіркгьоз, Б. Кючукоглу констатує, що французька мова була найважливішою мовою того століття, оскільки саме вона слугувала мовою дипломатії, філософії та науки. Першими були відкриті французькі, німецькі, англійські, італійські та потім американські школи [там само, с. 1091].

Б. Кючукоглу констатує, що заснування Турецької Республіки (офіційно проголошене 29.10.1923 р.) пов'язане з інтенсифікацією науково-технічних розробок і суттєвим зближенням зв'язків між різними країнами. Вчений наголошує, що саме ці події змусили Туреччину посилювати різного роду розробки та йти в ногу з іншими країнами, у тому числі й прискорити вивчення та викладання іноземних мов. У цей час зросла кількість освітніх закладів, де викладання велося англійською мовою. Після створення Турецької Республіки в 1923 році рухи за модернізацію та вестернізацію привели до тісніших зв'язків з Європою та США, що прискорило поширення викладання англійської мови (English Language Teaching, ELT) в країні. Англійська мова отримала перевагу над іншими іноземними мовами, зокрема французькою, якій раніше надавали перевагу в дипломатії, освіті та мистецтві [7, с. 1091].

С. Альптекін і С. Татар констатують, що через зростання попиту на вищу освіту кількість державних університетів зросла з кількох у 1950-х роках до 97. Практично в усіх цих університетах викладання проводилось турецькою мовою. Однак після заснування двох державних університетів з англійською мовою викладання, а саме Близькосхідного технічного університету *(Middle East Technical University)* в 1956 році та Босфорського університету (*Boğaziçi University*, колишній *Robert College*) в 1971 році, була створена модель університету з англійською мовою викладання. Згодом ця модель стала дуже популярною і лягла в основу приватних університетів, перший з яких був заснований у 1984 році [4]. Більш того, А. Октай у праці «Викладання іноземної мови: проблема турецької освіти» (2015 р.) зазначає, що однією з важливих віх у сучасній турецькій системі освіти є підготовка працівників різного роду галузей, які можуть відкривати шляхи до позитивних зрушень і змін у країні саме через опанування двох і більше іноземних мов [9, с. 585].

Суголосною є думка Б. Кючукоглу, який також констатував про значне зростання кількості університетів в 1960-х і 70-х роках і, як наслідок, виникнення потреби у скоординованому централізованому плануванні їх діяльності. У результаті цієї необхідності вища освіта реорганізувала свою академічну, інституційну та адміністративну структуру в 1981 році, і у цей же час була створена Рада вищої освіти. Після створення цієї (нової) структури кожен вищий навчальний заклад був зібраний в рамках однієї Ради — Ради вищої освіти. Рада вищої освіти отримала автономну структуру, яка відповідає за організацію вищої освіти в Туреччині. Б. Кючукоглу зазначає, що у цей же час зросла кількість шкіл з англійською мовою навчання. Крім того, вчений констатує, що відповідно до опитувань, проведених Міністерством національної освіти, у 1987–1988 навчальному році у Туреччині було 193 середні школи з викладанням англійською мовою (103 приватні, 90 державних) [7, с. 1092]. При цьому, як пише

Н. Постригач, «Міністерство національної освіти Туреччини є головним відповідальним органом за усю освітню діяльність» [3, с. 159].

С. Альптекін і С. Татар у праці «Дослідження викладання та вивчення іноземних мов у Туреччині (2005-2009)» (2011 р.) визначають, що зараз кількість приватних університетів становить 45, багато з яких є англомовними. Вчені акцентують, що навчання англійською мовою у закладах вищої освіти не тільки дає змогу залучати іноземних студентів, включаючи обмін ERASMUS, але й допомагає при цьому підготувати турецьких студентів до навчання й роботи за кордоном. Також спостерігається тенденція серед державних університетів з турецькою мовою навчання відкриття програм з паралельним навчанням англійською мовою окремих дисциплін [4].

Поряд із позитивними тенденціями щодо іншомовної підготовки у Туреччині, І. Чакір у праці «Загальний аналіз викладання обов'язкової іноземної мови в державних університетах Туреччини» (2007 р.) виокремлює й фактори, які перешкоджають студентам вивчати іноземну мову в державних університетах Туреччини, й відносить до таких:

- вивчення іноземної мови не вважається важливішим за інші, наприклад, спеціальні (професійно-орієнтовані) курси;
- студенти розміщуються у групах зі змішаними здібностями;
- навчальні програми з вивчення іноземної мови не завжди відповідають очікуваним цілям;
- відсутність у студентів мотивації до вивчення іноземної мови;
- недостатня попередня (шкільна) підготовка;
- неповна забезпеченість навчальними матеріалами;
- створення розриву між знаннями, які мають бути і насправді є через наявність права не відвідувати курс протягом 30% навчального часу;
- деякі підручники перевантажені непотрібними навчальними матеріалами і не у повній мірі відповідають віковим та культурним потребам, інтересам [11, с. 256].

Крім того, І. Чакір констатує, що у більшості університетів Туреччини викладання іноземних мов здійснюється не ідеально [там само, с. 251]. У державних університетах вивчення курсу іноземної мови є обов'язковим і має викладатися у загальному об'ємі не менше ніж 60 годин. Хоча в кожному такому університеті є можливість збільшити тривалість викладання понад 60 годин, але більшість із них роблять це не охоче [там само, с. 252].

Висновки. Ґрунтуючись на результатах аналізу наукових досліджень щодо історичних аспектів та сьогодення іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти в Туреччині можемо констатувати, що вивчення мов тривалий час є важливим і значущим питанням турецької системи освіти.

Акцентовано, що свого часу традиційна мовна політика Османської імперії зазнала досить суттєвого впливу ісламської культури. Тоді державною мовою була турецька, а як іноземні мови вивчали арабську та перську. Активізація вивчення західних іноземних мов розпочалась з французької мови – мови дипломатії, філософії та науки. Англійську мову ввели в турецьку систему освіти в період Танзімату. Інтенсифікація вивчення англійської мови почалася після створення Турецької Республіки в 1923 році, посилилася після Другої світової війни. У цей час і надалі вона отримала суттєву перевагу над іншими іноземними мовами. Навчання англійською мовою у закладах вищої освіти дало змогу залучати іноземних студентів, а також підготувати турецьких здобувачів вищої освіти до навчання й роботи за кордоном. Нині державні університети з турецькою мовою навчання (зокрема й здобувачів економічних та інженерно-технічних спеціальностей) все частіше відкривають програми з паралельним навчанням окремих дисциплін англійською мовою.

Саме тому подальші наукові розвідки вбачаємо у детальному вивченні та аналізі іншомовної підготовки здобувачів економічних та інженерно-технічних спеціальностей у закладах вищої освіти цієї країни.

Список використаних джерел:

1. Аль–Азаві Хайдер Аділ Кадім. Еволюція регіональної політики Турецької Республіки: дис. … канд. політ. наук: 23.00.04 «Політичні проблеми міжнародних систем та глобального розвитку»; КНУ ім. Т. Шевченка; ЧНУ ім. Петра Могили. Київ, 2017. 252 с.
2. Сапожников С. В. Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2011. № 1 (1). С. 41-45.
3. Постригач Н. О. Діяльність провайдерів освітніх послуг у сфері освіти дорослих Туреччини. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2022. Вип. 1 (21). С. 156-170.
4. Alptekin C., Tatar S. Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005–2009). *Language Teaching*, 2011. Vol. 44. No. 3. Pp. 328–353. URL: https://doi.org/10.1017/S026144481100005X
5. Demircan Ö. Dünden Bugüne Türkiye'de Yabanci Dil. İstanbul: RemziKitabevi, 1988.
6. Kirkgöz Y. English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementation, RELC Journal, 2007. Vol. 38. No. 2. Pp. 216–228.
7. Küçükoğlu B. The history of foreign language policies in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 70. Pp. 1090–1094.
8. Oktay A. Foreign language teaching: a problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 174. Pp. 584–593.
9. Taquini R., Finardi K. R. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. *Education and Linguistics Research*. 2017. No. 3. Vol. 2. Pp. 35–53.
10. Sakar A. The crosscultural effects of electronic mail exchange on the Turkish University students of English as a Foreign Language (EFL). *CALLEJ Online.* 2001. Vol. 3. No. 1. Pp. 1–15.
11. Çakir İ. An Overall Analysis of Teaching Compulsory Foreign Language at Turkish State Universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2007. Vol. 3. No. 2. Pp. 250–265.

References:

1. Al–Azavi Khaider Adil Kadim. (2017). *Evoliutsiia rehionalnoi polityky Turetskoi Respubliky* [Evolution of Turkey's regional policy]. (Candidate's thesis). Taras Shevchenko National University of Kyiv; Petro Mohyla Black Sea State University. Kyiv; Mykolaiv [in Ukrainian].
2. Postryhach, N. O. (2022). Diialnist provaideriv osvitnikh posluh u sferi osvity doroslykh Turechchyny [Peculiarities of educational services providers in the field of adult education of Turkey]. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 1 (21), 156-170 [in Ukrainian].
3. Sapozhnykov, S. V. (2011). Systema vyshchoi osvity Turetskoi Respubliky v umovakh sohodennia [The system of higher education of the Republic of Turkey in today's conditions]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu ekonomiky ta prava imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia»*, 1 (1), 41-45 [in Ukrainian].
4. Alptekin, C., & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005–2009). *Language Teaching*, 44(3), 328–353. doi: https://doi.org/10.1017/S026144481100005X [in English].
5. Demircan, Ö. (1988). Dünden Bugüne Türkiye'de Yabanci Dil. İstanbul: RemziKitabevi [in Turkish].
6. Kirkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementation. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228 [in English].
7. Küçükoğlu, B. (2013). The history of foreign language policies in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1090 – 1094 [in English].
8. Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: a problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584 – 593 [in English].
9. Taquini, R., & Finardi, K. R. (2017). English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. *Education and Linguistics Research*, 3 (2), 35-53 [in English].
10. Sakar, A. (2001). The crosscultural effects of electronic mail exchange on the Turkish University students of English as a Foreign Language (EFL). *CALLEJ Online*, 3 (1), 1-15 [in English].
11. Çakir, İ. (2007). An Overall Analysis of Teaching Compulsory Foreign Language at Turkish State Universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (2), 250-265 [in English].

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF HIGHER EDUCATION IN TURKEY: HISTORICAL ASPECTS AND TODAY

The article, based on the analysis of modern scientific research, characterizes students' foreign language training of higher education in Turkey. It is presented that the study of languages is an important and significant issue of the Turkish education system.

The development of language policy in Turkey has been analyzed. It is indicated that the Ottoman Empire (which lasted from 1299 to 1922 CE) was influenced by Islamic culture (Muslim culture). At the same time, it is stated that the state language was Turkish, Arabic and Persian were studied as foreign languages. Arabic was the language of science and Persian was the language of literature. The activation of the study of Western foreign languages began with French, which was the language of diplomacy, philosophy and science.

It is found that during the Tanzimat Period, English was introduced into the Turkish education system. It is established that the intensification of the study of English in Turkey began after the foundation of the Republic of Turkey in 1923, intensified after the Second World War, and it gained a significant advantage over other foreign languages.

It is stated that modernization and westernization movements led to closer ties with Europe and the US and accelerated the spread of English language teaching in the country.

It is established that the 80s were characterized by the inclusion of the foreign language in educational programs. At the same time, with the foundation of two public universities with the English language teaching (Middle East Technical University and Boğaziçi University), a university model with the English language teaching was created, which formed the basis of the popular model of private universities.

It is pointed out that English teaching in higher education institutions has made it possible to attract foreign students, including the ERASMUS exchange, has made it possible to prepare Turkish students for studying and working abroad. It is emphasized that there is a tendency among state universities with Turkish as the language of instruction to open programs with parallel teaching in English of some disciplines.

Key words: foreign language training; students' foreign language training of higher education in Turkey; foreign language learning; the Ministry of National Education, the Republic of Turkey; Turkish education system.

Дата надходження статті: 05.09.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Артюшенко Андрій Олександрович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Бабко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту освіти та психології Комунального закладу «Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради.

Багно Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Бажміна Евеліна Анатоліївна – доктор філософії, доцент кафедри інтегрованих технологій зварювання та моделювання конструкцій Національного університету «Запорізька політехніка».

Білавич Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Буряк Катерина Василівна – аспірант кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Гладюк Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Данилюк Сергій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Данко Антоніна Юріївна – науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; аспірант Інституту педагогіки НАПН України.

Демченко Володимир Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету.

Дереш Валентина Станіславівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Івегеш Андрій Васильович – аспірант кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, асистент кафедри теорії і методики олімпійського та професійного спорту Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Камінська Малгожата – доктор хабілітований, професор, проректор зі студентських питань, декан Коледжу педагогіки та фізичного виховання Вищої школи імені Павла Влодковича в Плоцьку, Республіка Польща.

Касаткін Олег Сергійович – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Коваль Ігор Святославович – кандидат педагогічних наук, заступник начальника відділу виховної, соціально-гуманітарної роботи та психологічного забезпечення Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Кондрашова Лідія Валентинівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дидактики Природничо-гуманітарного університету м. Седльце, Республіка Польща.

Куриш Наталія Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, виконувачка обов'язків директора Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Літікова Олександра Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії.

Маруш Інна Вікторівна – викладач кафедри терапевтичних та фахових медсестринських дисциплін Черкаської медичної академії.

Олійник Леонід Віталійович – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-методичного відділу аналізу та прогнозу освітньої діяльності науково-методичного центру організації освітньої діяльності Національного університету оборони України.

Онаць Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України.

Писарчук Оксана Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Пислар Анатолій Борисович – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Попович Лідія Миколаївна – науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України.

Сливка Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

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».

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних та загальнотехнічних дисциплін Первомайського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Стрибайло Інна Іванівна – учитель-методист, вчитель Криворізької гімназії № 122 Криворізької міської ради Дніпропетровської області.

Султанова Наталя Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини Миколаївського інституту розвитку людини «Україна».

Федоринова Наталія Євгеніївна – учитель-методист, директор Криворізької гімназії № 122 Криворізької міської ради Дніпропетровської області.

Чижевський Борис Григорович – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України.

Шліхта Ганна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету.

Янкович Олександра Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Яценко Володимир Сергійович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інститут педагогіки НАПН України.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 54

ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В.М., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 03.10.2023 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 27,6. 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