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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi47

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 47

ХЕРСОН
2021

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 № 1 від 27.01.2021 р.).

Збірник включено до:

Index Copernicus, Google Scholar, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського, Open Academic Journals Index

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, 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)
Раїса	СЕРЬОЖНИКОВА	доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Наталія	ТЕРЕНТЬЄВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександра	ЯНКОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Оксана ЖЕРНОВНИКОВА – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Тетяна СТЕПАНОВА – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 47. 283 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, 2021

Зміст

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 9
Сахарова О. М. Фізичне виховання як складова фізичного розвитку дітей дошкільного віку 10
Цюпак І. М. Технологія тьюторського супроводу дітей дошкільного віку 16

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 25
Доценко С. О. Досвід організації дистанційного навчання в Китаї 26
Сидорович М. М. Підвищення теоретичного рівня навчання біології у закладах загальної середньої освіти: стан розроблення проблеми в теорії 34
Лебедєва Н. М., Французова К. С. Мовні стилі навчання у викладанні англійської мови: лінгводидактичний аспект 43
Чайковська Г. Б. Освіта для сталого розвитку в сучасній початковій школі: умови впровадження 50

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 58
Бойчук В. М., Уманець В. О., Фу Гуан Міждисциплінарний підхід у професійній діяльності майбутнього викладача художньо-мистецьких дисциплін 59
Іванченко Є. А., Пірко Ю. О. Методика оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера 68
Карпенко О. Г., Остапчук В. В. Теоретичні аспекти саморозвитку особистості здобувачів фахової допрофесійної освіти в умовах позанавчальної діяльності 76
Кохановська О. В., Кузнєцова О. М. Дефінітивний аналіз проблеми професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва 82
Мешко Г. М., Мешко О. І. Збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти 88
Апшай Ф. В. Концептуальні підходи до реалізації проєктного навчання в підготовці майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» 96
Бурак В. Г. Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти 102
Довжук В. В. Проєктування тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх магістрів фармації в умовах євроінтеграції 110
Недашківський Р. М. Провідні детермінанти формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва 117
Свищ Л. О. Ціннісні зміни як детермінанти ціннісної освіти 125
Слюсаренко М. А. Професійна спрямованість та управління взаємодією освітньої та самоосвітньої діяльності – стратегія якісної підготовки майбутніх учителів фізики 133
Сотер М. В. Провідні напрями інтенсифікації оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей 140
Стребна О. В. Капіталізація ресурсів педагогіки партнерства в умовах Нової української школи 146
Шевченко Р. І. Структурні компоненти та критерії ефективності ступеневої підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил 154

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ 164
Шоробура І. М. Особливості впровадження державно-громадського управління в закладах вищої освіти України 165

Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 173
Карпенко О. Є. Насильство в сім'ї: соціально-педагогічні аспекти 174

Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 180
Білавич Г. В., Слюсаренко Н. В., Савчук Б. П. Підготовка учнів до життя як мета української професійної освіти на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.) 181
Бініцька К. М., Мельник Р. М., Шабалтіна С. М. Аналіз сучасної джерельної бази проблеми українізації шкіл у період міжвоєнного двадцятиліття XX ст. 189

Жорова І. Я., Богданов Є. П. Організаційно-методичне забезпечення просвітницької діяльності з цивільної оборони у 80-х роках ХХ століття 196
Примакова В. В. Вплив освітніх реформ на розвиток шкільного підручникотворення з природничих дисциплін в Україні другої половини ХХ століття 203
Стражнікова І. В. Історіографічний аспект підготовки освітніх експертів у закладах вищої освіти 209
Янкович О. І., Кузьма І. І. Формування медіакомпетентності вчителів-філологів у закладах післядипломної педагогічної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) 217
Вишневська Я. А. Трансформація змісту курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів освіти України 50-ті роки ХХ століття 225
Кравченко А. М. Розвиток шкільної природничої освіти як предмет наукового дослідження 233
Овчиннікова О. М. Особливості розвитку гуманітарної освіти у морських навчальних закладах України (1973–1983 рр.) 239
Пенза І. В. Періодизація розвитку соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) 247
Подліняєва О. О. Післядипломна освіта вчителів філологічних дисциплін: історичний аспект 256
Прокопів Л. М., Сидорук О. М. Особливості українізації школи в Західному регіоні України у першій половині ХХ ст. 263
Швед Г. В. Становлення післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України (50-ті роки ХХ століття) 270
Шугай Я. М., Лупінович С. М. Виховна діяльність учителя початкових класів (50-ті рр. ХХ ст.) 275

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 281

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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi47

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 47

KHERSON
2021

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 № 1 dated 27.01.2021).

The collection is listed in:

Index Copernicus, Google Scholar, V. Vernadsky National Library of Ukraine, Open Academic Journals Index

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, 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)
Raiisa	SEREZHNIKOVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Russia)
Nataliia	TERENTIEVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oleksandra	YANKOVYCH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

REFEREES: Oksana ZHERNOVNYKOVA – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine);
Tetiana STEPANOVA – 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», 2021. Issue 47. 283 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, 2021

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS 9
Sakharova O. M. Physical education as preschoolers' physical development component 10
Tsiupak I. M. Technology of tutor accompanying preschool children 16

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS 25
Dotsenko S. O. Experience of distance learning arrangement in China 26
Sidorovich M. M. Increasing the theoretical level of teaching biology in general secondary education institutions: the state of problem development in theory 34
Lebedeva N. M., Frantsuzova K. S. Language learning styles in teaching english language: linguodidactic study aspect 43
Chaikovska A. B. Education for sustainable development in modern primary school: conditions of implementation 50

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES 58
Boychuk V. M., Umanets V. O., Fu Guan Use of information and communication technologies at different stages of artistic and creative activity of the future teacher of the art 59
Ivanchenko Ie. A., Pirko Yu. O. Method of assessing the formation of future military engineer's self-educational competence 68
Karpenko O. G., Ostapchuk V. V. Theoretical aspects of self-development personality of applicants' pre-professional majors in the conditions of extracurricular activities 76
Kokhanovska O. V., Kuznetsova O. M. A definitive analysis of the problem of professional and pedagogical training of teachers of music art 82
Meshko H. M., Meshko O. I. Preservation and strengthening the teachers' occupational health in the system of postgraduate pedagogical education 88
Apshai F. V. Conceptual approaches to the implementation of projects metod in the training of future professionals of «Culture and art» 96
Burak V. G. Principles of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education establishments 102
Dovzhuk V. V. Design of training cycle of formation of professional competence in the system of professional training of future masters of pharmacy 110
Nedashkivsky R. M. Leading determinants of formation of professional competence of future tractors-machinery of agricultural production 117
Svyshch L. O. Value changes as determinants of value education 125
Sliusarenko M. A. Professional orientation and management of interaction of educational and self-educational activity – strategy of qualitative preparation of future teachers of physics 133
Soter M. V. Leading directions of intensification of foreign language learning by students of engineering and technical specialties 140
Strebna O. V. Capitalization of the resources of the pedagogy of partnership in the conditions of the New ukrainian school 146
Shevchenko R. I. Structural components and criteria of effectiveness of future naval officers' gradual training 154

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS 164
Shorobura I. M. Peculiarities of introduction of state-public administration in higher education institutions of Ukraine 165

UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY 173
Karpenko O. Ye. Domestic violence: socio-pedagogical aspects 174

UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY 180
Bilavych H. V., Slyusarenko N. V., Savchuk B. P. Preparing students for life as a purpose of ukrainian professional education in Bukovyna (end of XIX – early XX century) 181

Binytska K. M., Melnyk R. M., Shabaltina S. M. Analysis of the modern source base of the problem of ukrainianization of schools in the interwar twenty years of the 20th century 189
Zhorova I. Ya., Bohdanov Ye. P. Organizational and methodological support of civil defense advocacy in the 80s of the XX century 196
Prymakova V. V. The influence of educational reforms on the development of creation of school textbook on natural disciplines in Ukraine in the second half of the XX century 203
Strazhnikova I. V. Historiographical aspect of trainsng educational experts in higher education institutions 209
Yankovych O. I., Kuzma I. I. Formation of media competence of teachers of philology at the institutions of postgraduate pedagogical education (late XXth – early XXIst centuries) 217
Vyshnevska Ya. A. Transformation of content in advanced training courses for management personnel at educational establishments in Ukraine in 50s of XX century 225
Kravchenko A. M. Development of school science education as a subject of scientific research 233
Kravchenko A. M. Peculiarities of the development of education in the humanities in maritime educational institutions of Ukraine (1965-1972) 239
Penza I. V. Periodization of sociocultural component development in professional education of future navigators (second half of the XXth – the beginning of the XXIst century) 247
Podlinyayeva O. O. Postgraduate education of teachers of philological disciplines: historical aspect 256
Prokopiv L. M., Sydoruk O. M. Features of school ukrainization in the Western region of Ukraine in the first half of the twentieth century 263
Shved H. V. Postgraduate education development of pedagogical workers in preschool education institutions of Ukraine (50s of the XX century) 270
Shuhai Ya. M., Lupinovych S. M. Educational activities of elementary school teacher (50's of the XXth century) 275

INFORMATION ABOUT AUTHORS 281

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

UDC 373.2015.31:796
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.144

Sakharova O. M.*,*
orcid.org/0000-0002-7391-7499

PHYSICAL EDUCATION AS PRESCHOOLERS' PHYSICAL DEVELOPMENT COMPONENT

The article considers philosophers' and teachers' scientific views on physical education and its impact on the personality's all-round development; and formation of physical education as a science. Plato's, Socrates's, and Horace's ideas of the importance of exercise and motor activity in different periods of people's life have been identified; J. Comenius's thoughts about the importance of properly selected, dosed physical exercises, their regularity in strengthening the children's health, about their important function in terms of spiritual and ethical education have been revealed. J. - J. Rousseau's thoughts on the importance of hardening of the body and senses and the formation of motor skills, moving games and daily walks in physical development; the idea of free upbringing of a comprehensively developed strong, skillful and intelligent personality have been given. J. Locke's ideas about physical education from the person's first days of life, about the study of refined manners, ballroom dancing, and other elements of gallantry, which externally distinguish "the noble" from the commoners, have been presented. Georges Demeny's thoughts on the importance of continuity of gymnastic exercises, the use of stretching exercises, relaxation, and movements to music have been revealed. The following ideas have been considered: the contribution to the theory of children's physical education of such doctors and progressive figures as E. Pokrovskyi and E. Dementiev; Georges Demeny's gymnastic system of physical education with continuous classes, use of stretching exercises, relaxation and movements to music; the close connection of the mental education process with physical exercises of K. Ushynskyi; P. Lesgaft's theory of physical education, based on the laws of harmony, gradualness and sequence of human development. The four groups of physical exercises and games by P. Lesgaft, and the idea of the folk games educational role have been proposed. The role of a teacher's word, addressed to the child's mind and including sample mechanical imitation, an inseparable link between mental education and physical exercises, has been stated.

Keywords: physical activity, physical development, all-round development, gymnastics, physical exercises, physical education, social education, hardening.

The statement of the issue. The foundations of health are known to be laid and the main features of a person's personality are known to be brought up in the preschool childhood. A family and preschool education institutions should create favorable conditions for children's optimal physical development, gaining knowledge about the human body, and mastering sanitary and hygienic skills. Children must gradually learn to be the creators of their bodies and health perfection. Good health is the key to children's development in other personal aspects. This feature is emphasized by the folk wisdom: "healthy mind lives in a healthy body". "There is no happiness without health", – says the Ukrainian proverb [6, p. 160–161].

Physical education has historically been one of the first pedagogical problems, which is considered by many educators and psychologists both in the historical and pedagogical heritage and in modern researches. It is historically one of the most ancient areas of the purposeful educational influence on the younger generation. The formation of the theory of physical education as a science notified the emergence of practice as a social phenomenon. With the emergence of culture and science, the complication of social relations between people in slave-owning states, the first systems of children's social education appeared, which necessarily provided for younger generations' all-round and physical development.

* © *Sakharova O. M.*

The analysis of relevant research. Modern theory and practice of physical education have been enriched by studies by O. Dubohai, S. Ikonnikov, T. Krutsevich, V. Maksakov, L. Matvieiev, K. Ohnista, A. Ohnista, V. Tsaryk, B. Shyian, etc., who study the influence of physical culture on the person's all-round development in various aspects. The researches of such scientists as T. Andriushchenko, I. Bekh, O. Bohinich, N. Denisenko, O. Kononko, V. Nesterenko deal with preschoolers' education and rehabilitation in the context of focusing on the child's personality. T. Andriushchenko, O. Bohinich, N. Levinets, L. Lokhvytska research creation of a health-preserving environment in preschool education, directions and optimal ways of using health-preserving technologies in the educational process of preschool education institutions.

The purpose of the article is to analyze pedagogical and philosophical views on physical education and its application in the pedagogical process of schools and other educational institutions.

The body of the research. The importance of exercise in children's health improvement is stressed in Socrates's, Plato's, Aristotle's and other scientists' philosophical judgments. They emphasize that people's physical activity at different periods of their lives replaces any medication. Plato (427–347 BC) said: "Gymnastics is a healing part of medicine". According to him, children's games should be directed in such a way that they get used to the adults' lifestyle from an early age. Along with motor games, they should gradually get used to exercises with jumping, ball, dancing to music, swimming, so that "because of body weakness they did not show cowardice during the war or in any other cases" [2, p. 34].

The famous philosopher of antiquity Plato (429–347 BC) wrote "… Then they send children to a gymnastics teacher, so as to better adapt their bodies to a courageous life and so that their physical weakness does not develop cowardice during war or in any other cases…" [7, p. 18]. It is worth mentioning that gymnastics teachers at that time not only taught certain exercises (e.g., wrestling), but also observed their impact on the body and keeping hygienic rules [7, p. 19]. "It is difficult to find something better than what was found in ancient times. For the body it is a gymnastic education, and for the soul it is a musical one" – said the scientist [5, p. 139].

As the ancient Greek poet Horace stated "If you do not run while being healthy, you will have to run when you get sick" [1, p. 4], thus indicating that exercise and motor activity are the best way to health.

The experience gained in the development of physical exercises and folk motor games during the early Middle Ages influenced outstanding educators from different countries (J. Comenius, J. - J. Rousseau, J. Pestalozzi and others) who while developing their pedagogical systems substantiated the importance of physical education in the younger generations' all-round training.

The prominent Czech educator John Comenius (1592–1670) being under the influence of the views of the Renaissance utopians, and summarizing personal experience, came to the conclusion that it is necessary to use children's physical education in the school and family pedagogical process. Thus, in his works "Great Didactics" and "Mother's School", which also addressed the issues of preschool children's raising, it is noted that properly selected and dosed physical exercises strengthen children's health and increase their efficiency. He recommended that mothers should breastfeed their babies and let them, when they grow up a little, play and run more [2, p. 34–35]. John Comenius was convinced that person's formation should begin in early childhood. Everything learnt at this time is especially firm [7, p. 22]. Bold and completely new methods of education were already clearly seen in John Comenius's works. The basis of these methods was physical development, without which a person with good health is unthinkable [7, p. 23].

John Comenius paid great attention to the physical exercises system formation. Among the children's motor games, he singled out those that he found useful, supplementing them in accordance with the requirements of military training of the time with running, jumping,

wrestling, swimming and getting a spear in the ring. The teacher recommended that the physical exercises be shown first so that they could be performed without any danger to life. In John Comenius's pedagogy the role of various games and physical exercises was not limited to physical training; they performed an important function in terms of spiritual and ethical education [1, p. 35].

The English philosopher and educator John Locke (1632–1704) spoke about the importance of physical education as part of children's all-round development. He declared that the weaker the body and the less will a person has, the less opportunity he has to achieve the goal. Therefore, he believed that physical education should begin from the first days of human life, considering it as the first adults' influence on children [7, p. 23]. The scientist recommended studying the refined manners, ballroom dancing, and other elements of gallantry, which externally distinguish "nobles" from commoners. In his opinion, all physical education should be carried out by competitive and game method [8, p. 16].

According to his theoretical concept of physical education, there was a characteristic attempt to justify the usefulness of physical exercises for the younger generation. First of all, in his opinion, a person needs to take care of good health, constantly take care of his body, exercise regularly, and have good manners and self-confidence. The popularity of J. Locke's theory contributed to the introduction of physical education in the form of motor games, sports and sports games into the educational institutions of England [2, p. 35].

The French teacher, philosopher and educator Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) proved the idea of free education of an all-round developed strong, skilled and intelligent personality in his work "Emile, or about education". Thus, he believed that any social problem is related to the human evil, and the evil, in its turn, comes from human weakness. This situation can be changed only by educating a hardened and strong younger generation. The more a child learns to fight the forces of nature, the more agile and strong he grows [2, p. 35]. Jean - J. Rousseau identified three stages in physical education: 1) hardening of the body; 2) hardening and development of the sense organs; 3) hardening, improvement of the sense organs and the formation of motor skills [8, p. 140].

J. - J. Rousseau expressed an opinion that did not coincide with that time opinions that a woman should be physically educated. So, the scientist was against the girl being indoors all the time, being deprived of fresh air, and offered to educate them, indulging them in motor games in the fresh air and daily walks. The scientist wrote "They should play, jump, run, shout, as it is typical of their age" [7, p. 23].

J. - J. Rousseau was the first who considered it necessary to train children's sense organs. In his pedagogical recommendations, he stressed the importance of the children's motor activity development, aimed at overcoming various natural obstacles, such as climbing trees, climbing over a wall, jumping, and swimming. J.- J. Rousseau followed other progressive teachers' views in his system. For example, he followed the principle of love for physical labor, for the systematic mobility of man, which should be inculcated in childhood as J. Locke did. He supported the views of John Comenius that physical education should begin from the first days of a child's birth. In his opinion children's motor games and exercise in the fresh air should be the basis of physical education [2, p. 35].

The famous Swiss educator J. Pestalozzi (1746–1827) in his work "Elementary Gymnastics" grouped the selected free exercises depending on the mobility of human joints (by anatomical classification), characterized the types of exercises depending on the mobility of the joints, by anatomical classification: exercises for head, legs, arms, and trunk. He considered these exercises as a "preparatory tool" for children's effective physical education, through which you can provide training for more complex movements, sports exercises, etc. [2, p. 36]. The scientist put forward the theory that a person is born with certain abilities inherent in it. According to him the purpose of education is only to develop these abilities through exercise. During his life, the scientist believed that a person could not acquire any makings if they were not laid in him at birth [7, p. 24].

At the end of the XVIIIth century, the famous philosopher and educator of Ukraine H. Skovoroda (1722–1794) paid great attention to the issues of physical education. In his work "The Noble Erodii" the clearly substantiated is the position that children from the first years of life should receive physical education, which "will strengthen them in a way that will help to better understand the sciences" [2, p. 36].

Thus, teachers and philosophers of the XVII – XVIII centuries scientifically substantiated and actively promoted the need for personality's all-round development, which combines a broad education and physical perfection [2, p. 36].

The English philosopher and educator Robert Owen (1771–1858) wrote that "the primary task of a community will always be to provide all its members with the best physical, moral and mental education". He was convinced that health, physical perfection and mental education will bring true happiness to mankind [7, p. 27]. The French philosopher, sociologist Charles Fourier (1772–1837) also was of such an opinion. Thus, he argued, "… education aims to carry out the full development of physical and mental abilities ..." [7, p. 26].

The famous French physiologist and educator, author of the gymnastic system of physical education Georges Demeny (1850–1917) developed this system. It was aimed at continuous classes, the use of stretching exercises, relaxation, and movements to music. However, this system did not find much support due to the fact that young people were encouraged to military service, rather than to psychophysical improvement [7, p. 28].

A significant contribution to the theory of children's physical education was made by doctors and progressive figures E. Pokrovskyi (1838–1895) and E. Dementiev (1850–1919). E. Pokrovskyi wrote more than 70 works on physical education. In the book "Children's physical education in different nations, mainly Russia", he substantiates the position that the development of society general culture depends on the development of children's and youth's physical education. E. Dementiev is the author of the fundamental work "Gymnastics, or Games". Among the means of physical education, he put motor games, which are most useful for children, on the first place [2, p. 36–37].

The prominent teacher K. Ushynskyi (1824–187) believed that the process of mental education is closely related to physical exercises [7, p. 34]. Thus, according to K. Ushynskyi, it is necessary to use a rich arsenal of folk games, most accessible to children in physical education. K. Ushynskyi was convinced that games not only promote children's physical development, but also strengthen their health [6, p. 166].

A special place in the development of the physical education scientific foundations is occupied by the teachings of scientist-educator, doctor of medicine and surgery P. Lesgaft (1837–1909), author of the original, scientifically sound system [4, p. 33]. In his scientific activity a significant place is occupied by the development of issues of children's physical education, as evidenced by the subject of most of his scientific works (a total of 130) [3, p. 8].

In his fundamental work "The Guide to the School-Aged Children's Physical Education" he scientifically substantiated the concept of physical education. The main provisions of the physical education theory developed by P. Lesgaft (the idea of harmonious development; the need to be guided by didactic principles in teaching children physical exercises; methods of mastering the movements of their bodies in stages) are still relevant [2, p. 37].

P. Lesgaft's system of physical education is based on the laws of harmony, gradualness and sequence of human development. Peter Frantsovych considered the performance of physical exercises as the only simultaneous process of spiritual and physical improvement of a child. He emphasized the role of the teacher's **word**, addressed to the child's mind, which precludes mechanical imitation of the sample [4, p. 33]. Thus, the scientist emphasized that a physical education teacher should wield "a word much better than a literature teacher" [7, p. 35]

He based the proposed system on didactic principles, in particular consciousness, in the performance of physical exercises, without diminishing the role of others. P. Lesgaft

recommended taking into account children's age, gender and individual characteristics in the process of physical education.

P. Lesgaft's system of physical education was aimed at the personality's all-round development. Physical exercises, having a material (physical) and spiritual (ideal) side, in addition to education, were aimed at physical development, improvement of strength, endurance, speed, and agility.

Based on the scientific achievements of anatomy, physiology, anthropology, P. Lesgaft proposed such a classification of physical exercises (motor actions) and games, which consisted of four sections (groups) [3, p. 9].

The first group includes simple movements used in junior classes to teach a child to control his body (movements of the head, trunk, limbs), and complex, such as walking, running, and throwing. The movements are performed by the children after the explanation, without being shown. Thus, according to P. Lesgaft, their conscious implementation is achieved [3, p. 9–10].

The second group includes exercises with a gradual increase in effort ("with increasing stress"), which are used in the middle grades, where children learn to overcome ever-increasing difficulties and new more complex obstacles (exercises with sticks, dumbbells, throwing iron or wooden balls, jumping, wrestling, climbing, etc.). The weight of objects for throwing gradually increases, the time of overcoming the distance when walking or running decreases, the distance is lengthened.

The third group presents motor actions related to orientation in space or time ("study of spatial relations"), used in senior classes. They are throwing at the aim, running at a given pace, jumping a certain distance, and so on.

The fourth group was formed by P. Lesgaft's "systematic exercises in the form of complex actions": these are various games, swimming, walks, hikes, excursions, skating, skiing, and fencing, which are used in all classes together with the previously mentioned activities [3, p. 10]. The scientist pointed out: "Everything that is learned in systematic classes is used in games, so all the movements and actions produced here must fully correspond to the strength and skill of those who are engaged and conducted with the greatest possible accuracy and dexterity" [4, p. 136].

The scientist believed that physical education should last a lifetime, so it is important from childhood to teach a child to consciously learn physical exercises, be able to rationally, i.e. with the least effort, but with the greatest effect, use them [7, p. 34].

P. Lesgaft paid special attention to the use of folk games, emphasizing their important educational role. In games, he said, children reproduce what they see. Therefore, he recommended them to spend more time outdoors in games and exercises [3, p. 10].

P. Lesgaft's theory became a solid foundation for the further development of the science of physical education of children, in particular those of a preschool age [3, p. 11].

The pedagogical process should be based on knowledge of the child's physiology and psychology. A teacher, who does not know these disciplines, cannot properly carry out the complex process of education [7, p. 33]. And the process of mental education was seen by him in inseparable connection with physical exercises. Thus, in his opinion, physical exercises should be in every lesson, then mental activity will be more effective [7, p. 34]. We should point out that the teacher has repeatedly emphasized that in physical education it is necessary to use a rich arsenal of folk games, most accessible to children. He was convinced that games not only promote children's physical development, but also strengthen their health [2, p. 37]. Thus, in folk games, he pointed out, "the child learns to think, acquires important knowledge…" [6, p. 359].

Conclusions. Thus, the scientific and methodological literature analysis has shown that physical education is the basis of all-round personal development and is historically one of the most ancient areas of purposeful educational influence on the younger generation. Scientific achievements of philosophers, psychologists, and teachers show that physical

education is one of the prerequisites for the effectiveness of preschool children's mental, moral, and aesthetic education and the appropriate level of preschoolers' general development allows them to approach physical and mental perfection. Thus, physical education, as preschool children's physical development component, effectively affects not only the development of children's physical qualities but also is the basis of their all-round development.

Perspectives of our following research will be aimed at studying the use of innovative technologies in the process of older preschool children's physical education.

Bibliography:

1. Дубогай О. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини. Київ: Шкільний світ: Вид. Л. Галіцина. 2006, 128 с.
2. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 428 с.
3. Загородня Л. П., Тітаренко С. А., Барсуковська Г. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2011. 22 с.
4. Кенеман А. А., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». Москва: Просвещение, 1978. 272 с.
5. Платон. Собрание починений: в 4 т. Т. 1.: пер. с древнегреч. / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. Москва : Мысль, 1994. 654 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.
7. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 368 с.
8. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: навч. посібник. 2-е вид. випр. Харків: ОВС. 2008. 406 с.

Reference:

1. Dubohai, O. (2006). Fizkultura yak skladova zdorovia ta uspishnoho navchannia dytyny [Physical education as a component of health and successful learning of a child]. Kyiv: Shkilnyi svit: Vyd. L. Halitsyna [in Ukrainian].
2. Vilchkovskyi, E. S., & Kurok, O. I. (2005). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Theory and methods of preschool children's physical education]. Sumy: VTD "Universytetska knyha" [in Ukrainian].
3. Zahorodnia, L. P., Titarenko, S. A., & Barsukovska, H. P. (2011). Fizychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Physical education of preschool children]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
4. Keneman, A. A., & Khukhlaeva, D. V. (1978). Teoriia i metodika fizicheskogo vospitaniia detei doshkolnogo vozrasta [Theory and methods of physical education of preschool children]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
5. Platon (1994). Sobranie sochineniy v 4 t. T. 1 [Collection of works in 4 vols. Vol. 1]. (A. F. Loseva, V. F. Asmusa, & A. A. Takho-Godi, Trans.). Moskva: Mysl [in Russian].
6. Ponimanska, T. I. (2008). Doshkilna pedahohika: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Preschool pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
7. Stepanenkova, E. Ya. (2001). Teoriia i metodika fizicheskogo vospitaniia i razvitiia rebenka [Theory and methods of physical education and development of a child]. Moskva: Akademiia [in Russian].
8. Khudolii, O. M. (2008). Zahalni osnovy teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia [General principles of theory and methods of physical education: textbook. manual]. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].

Сахарова О. М.,
orcid.org/0000-0002-7391-7499

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються наукові погляди філософів і педагогів на фізичне виховання та його вплив на всебічний розвиток особистості; становлення фізичного виховання як науки. Розкриваються думки Платона, Сократа, Горація про значення занять фізичними вправами, рухову активність людини у різні періоди її життя; Я. Коменського про значення правильно дібраних, дозованих фізичних вправ, їх систематичність у зміцненні здоров'я дитини, про їх важливу функцію з точки зору духовного й етичного виховання; думки Ж. – Ж. Руссо про значення загартування тіла, органів чуття та формування рухових умінь і навичок, рухливих ігор та щоденних прогулянок у фізичному розвитку; ідея вільного виховання всебічно розвиненої сильної, вмілої та розумної особистості. Подаються ідеї Дж. Локка про фізичне виховання з перших днів життя людини, про вивчення витончених манер, бальних танців, інших елементів галантності, котрі зовні вирізняють «знатних» від простолюдинів. Розкриваються думки Жоржа Демені про значення безперервності занять гімнастичними вправами, використання вправ на розтяжку, розслаблення, рухи під музику. Розглядається внесок у теорію фізичного виховання дітей лікарів та прогресивних діячів Є. Покровського та Е. Дементьєва; гімнастична система фізичного виховання Жоржа Демені з безперервними заняттями, використанням вправ на розтяжку, розслаблення та рухи під музику; тісний зв'язок процесу розумового виховання з фізичними вправами К. Ушинського; теорія фізичного виховання П. Лесгафта, що ґрунтується на законах гармонії, поступовості й послідовності розвитку людини. Пропонується чотири групи фізичних вправ та ігор П. Лесгафта, ідея виховної ролі народних ігор. Говориться про роль слова педагога, зверненого до свідомості дитини, що виключає механічне наслідування показаного зразка, нерозривний зв'язок розумового виховання з фізичними вправами.

Ключові слова: рухова активність, фізичний розвиток, всебічний розвиток, гімнастика, фізичні вправи, фізичне виховання, суспільне виховання, загартування.

Дата надходження статті: 15.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Степанова Т. М.

УДК 37.04
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.180*

Цюпак І. М.*,*
orcid.org/0000-0002-7427-8588

ТЕХНОЛОГІЯ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано специфіку тьюторського супроводу як технології, орієнтованої на забезпечення умов виявлення, побудови й реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини дошкільного віку. Наукові пошуки з проблеми дослідження здійснено з усвідомленням потреби модернізації дошкільної освіти, адже дієві засоби такої роботи не можуть бути знайдені, поки вихователь працює тільки в традиційній освітній парадигмі «посередника», що забезпечує передачу від дорослих до дітей певного соціального досвіду, норм поведінки й діяльності.

Авторкою зроблено припущення щодо використання більш продуктивного підходу, а саме тьюторського, при якому вихователь виступає у ролі «довіреної особи» дитини дошкільного віку й через тьюторський супровід забезпечує становлення суб'єктності, відповідальності

* © ***Цюпак І. М.***

за реалізацію задуманого. Тьюторський супровід у закладі дошкільної освіти виступає як технологія, орієнтована на забезпечення умов виявлення, реалізації й усвідомлення індивідуальних пізнавальних інтересів, побудови індивідуальної траєкторії розвитку дитини дошкільного віку. Окреслено такі орієнтири діяльності тьютора: заохочення дошкільника до використання отриманих знань і вмінь; можливість здійснення спроб пошуку рішення й виправлення помилок, визнання їх цінності; встановлення ситуації спілкування й контакту з дитиною; опора на вибір дошкільника; наявність комунікації та позитивного ставлення учасників спільної діяльності один до одного; орієнтація на відкритість освітнього та пізнавального простору дитини, можливість його зміни, добудовування, переструктурування.

У цілому тьюторська технологія забезпечує індивідуалізацію та розвиток пізнавальних інтересів дітей, становлення нових способів і форм організації пізнавальної діяльності. Незважаючи на наявність явних або більш схованих структурних взаємозв'язків, технологія в цілому являє собою сукупність послідовних способів діяльності, що забезпечує реалізацію діяльнісного підходу.

Ключові слова: тьютор, технологія, тьюторський супровід, тьюторський підхід, дошкільний вік.

Постановка проблеми. Підвищення якості дошкільної освіти можливе за умови модернізації її змісту, перегляду можливих підходів до організації освітнього процесу з урахуванням індивідуального потенціалу кожної дитини дошкільного віку. У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти [1], що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні, затвердженого 12 січня 2021 року, передбачено формування досвіду дитини в різних видах діяльності, результатом якої є компетентності дитини старшого дошкільного віку, а також умови, за яких ці компетентності можуть бути досягнуті, а саме урахування задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних психічних і фізичних можливостей у найбільш оптимальній для кожної дитини формі.

Проблематика, пов'язана з потребою усвідомленого розуміння важливості дошкільної освіти для дітей, подана Н. Омельяненко у передмові до Базового компоненту дошкільної освіти. Авторка наголошує, що реалізація його означає: забезпечити умови, індивідуальний підхід, орієнтований на здібності, потреби та інтереси дитини; постійний інформаційний та методичний супровід діяльності: практичний, своєчасний, доступний, зрозумілий [1]. Зазначена стратегія прослідковується у реалізації тьюторського супроводу дітей дошкільного віку.

Аналіз досліджень. У ході наукових пошуків щодо з'ясування проблеми реалізації тьюторського супроводу в закладі дошкільної освіти було з'ясовано, що науковцями зосереджена увага на розкритті проблеми в аспекті підготовки тьюторів та організації їхньої роботи у таких напрямках, як: інклюзивне освітнє середовище дошкільного закладу; формування готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у початковій школі; супровід обдарованої дитини передшкільного віку (Ковшар О. В., Куц К. М., Меркулова Н. В., Тарадюк Д. О.). Зазначені дослідження не розкривають повною мірою загальних положень та можливостей використання тьюторського супроводу дітей дошкільного віку.

У ряді наших власних пошуків з'ясовано сутність дефініції «тьютор» у сучасному просторі дошкільної освіти, термінологічний розвій поняття «тьюторство»; обґрунтовано необхідність організації тьюторства в дошкіллі й особливості індивідуалізації розвитку дошкільника в закладі дошкільної освіти; схарактеризовано тьюторство як ефективну умову забезпечення якості освіти, сутність і особливості реалізації його в дошкільній освіті; здійснено дослідження в контексті порівняння професії тьютора й вихователя; розглянуто можливості реалізації тьюторського супроводу в контексті феноменологічної моделі дошкільної освіти; представлено мультимедійний підхід до тьюторського

супроводу дошкільників та запропоновано особливості здійснення тьюторського підходу в сучасній дошкільній освіті [3; 4; 5].

Ми зупинимося на особливостях технології тьюторського супроводу в закладі дошкільної освіти, розуміючи під ним особливий вид педагогічного супроводу, у ході якого вихователь-тьютор створює умови й пропонує способи для виконання й усвідомлення дошкільником свого пізнавального інтересу, освітнього запиту й дії.

Мета статті – обґрунтувати специфіку тьюторського супроводу як технології, орієнтованої на забезпечення умов виявлення, побудови й реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що сучасному вихователю необхідно не тільки знати предмет і методики дошкільної освіти, але й добре володіти технологіями особистісної розвивальної взаємодії з дітьми дошкільного віку, враховуючи закономірності їх розвитку, у тому числі створювати умови для формування дитиною свого освітнього замовлення. Основою здійснення такого замовлення може й повинен стати пізнавальний інтерес дитини.

Особливість дошкільного віку – в наявності значного числа стихійних пізнавальних інтересів, з яких дитина продовжує робити вибір. Стихійні інтереси не відрізняються глибиною та стійкістю, а індивідуальний процес їх вибору, розвитку й зміцнення складно сформувати тільки зовнішніми рамками й нормами. Саме для цього потрібний супровід, що припускає таку взаємодію вихователя й дошкільника, у ході якого дитина реалізує свій пізнавальний інтерес, освоює нові способи дії, здобуває компетенції, важливі для подальшого навчання й реалізації життєвих планів.

Дієві засоби такої роботи не можуть бути знайдені, поки вихователь працює тільки в традиційній освітній парадигмі «посередника», що забезпечує передачу від дорослих до дітей якогось соціального досвіду, норм поведінки й діяльності. Можна припустити, що більш продуктивним має бути інший підхід, при якому вихователь є не тільки й не стільки посередником у передачі досвіду, скільки «довіреною особою» дитини дошкільного віку, через тьюторський супровід забезпечує становлення суб'єктності, відповідальності за реалізацію задуманого.

Відзначимо відразу, що умови, які визначають ефективність ролі тьютора у формуванні в дітей інтересу до знань, до процесу розумової праці, різноманітні. Це й емоційність, і творча індивідуальність вихователя-тьютора, і вивчення психолого-педагогічної літератури, досвіду, і знання психолого-фізіологічних особливостей дошкільників та індивідуальних особливостей кожної дитини в групі.

Спрямованість освітньої роботи з дотриманням позиції тьютора має бути: направлена не тільки на результат, але й на процес одержання знань (діяльність); здійснення діагностичної роботи за допомогою різних тестових завдань і методик для виявлення рівня розвитку пізнавального інтересу і його показників; корекція діяльності дошкільника, її контроль і оцінка; створення комфортної й дружньої атмосфери для кожної дитини як на занятті, так і в повсякденній діяльності; регуляція стилю спілкування й поведінки вихователя-тьютора; самовдосконалення вихователя-тьютора, підведення підсумків своєї роботи, визначення подальших перспектив, наявність програми самоосвіти.

Зазначене дає змогу висунути гіпотезу дослідження тьюторського супроводу дітей дошкільного віку: прийняття вихователем основ тьюторського підходу й реалізація його на практиці забезпечить набуття дошкільниками наступних (не властивих дошкільному віку) якісних характеристик пізнавального інтересу: стійкості (тривалість, усвідомлений вибір); глибини (вихід у проєктну або дослідницьку позицію); використання технології тьюторського супроводу дошкільників забезпечить адекватний рівень готовності дитини до оволодіння новими компетентностями й більш високий рівень особистісного розвитку в порівнянні з дошкільниками, не охопленими зазначеною технологією.

Тьюторський супровід у закладі дошкільної освіти виступає як технологія, орієнтована на забезпечення умов виявлення, реалізації й усвідомлення індивідуальних пізнавальних інтересів, побудови індивідуальної траєкторії розвитку дитини дошкільного віку. При цьому місія вихователя-тьютора (вихователя, який працює в позиції тьютора) полягає не тільки в наданні допомоги дитині в здійсненні вибору, але й у попередженні обмеження волі цього вибору.

Тьюторинг у своїй основній частині є спільною діяльністю з побудови траєкторії й реалізації всього ланцюжка кроків з розвитку інтересу, де дошкільник отримує досвід його фіксації, постановки цілей, інтеграції для її досягнення різних ресурсів освіти, а як результат роботи дитина усвідомить процес керування своєю пізнавальною й освітньою діяльністю, освоює способи розвитку інтересу.

Тьюторський супровід у закладах освіти здійснюється на основі таких принципів: диференціації й індивідуалізації (означає спрямованість на організацію діяльності з урахуванням особистісних особливостей і запитів, інтересів дітей, орієнтацію її на розширення контактів); безперервності (передбачає забезпечення послідовного, циклічного, своєчасного сприяння у розвитку пізнавального інтересу дітей); гнучкості (включення в діяльність тьюторських способів роботи, відповідно до індивідуальних потреб, мотивів і інтересів); відкритості (реагування на необхідність освоєння нових соціальних ролей, зміну позицій, здійснення підготовки не тільки до конкретного, але й до запасних варіантів реалізації). При цьому супровід (спів-дія, спів-участь, спів-праця) буде ефективним й потрібним тоді, коли здійснюється ненав'язливо й делікатно, вчасно й грамотно, адресно й дозовано, повсякденно й негайно.

У нашій статті «Тьюторський підхід в сучасній дошкільній освіті» [2, с. 302–306] було зазначено, що ефективність роботи майбутнього педагога з тьюторською позицією неможлива без опанування таких функцій, як діагностична, проєктна, реалізаційна, аналітична. На основі зазначених функцій побудуємо етапи тьюторского супроводу дитини у закладі дошкільної освіти: діагностико-мотиваційний, проєктувальний, реалізаційний, аналітичний. Розкриємо конкретику й специфіку їх наповнення відповідно до віку тьюторантів (дітей дошкільного віку).

Вихователь, який використовує технологію тьюторського супроводу, забезпечує: виявлення й фіксацію пізнавального інтересу дошкільника; виявлення індивідуальних проблем, пов'язаних із пізнавальним інтересом (діагностико-мотиваційний етап); сприяння у визначені необхідних «проб вибору» (проєктувальний); показ дошкільникам способів роботи з пізнавальним інтересом; надання рекомендацій про способи одержання необхідної інформації (проєктувальний і реалізаційний); організацію презентації дітьми отриманих результатів (реалізаційний); спільний аналіз способів і ресурсів, використаних під час роботи; організацію рефлексії дошкільником своєї діяльності (аналітичний).

Орієнтири діяльності тьютора: заохочення дошкільника до використання отриманих знань і вмінь; можливість здійснення спроб пошуку рішення й виправлення помилок, визнання їх цінності; встановлення ситуації спілкування й контакту з дитиною; опора на вибір дошкільника; наявність комунікації та позитивного ставлення учасників спільної діяльності один до одного; орієнтація на відкритість освітнього та пізнавального простору дитини, можливість його зміни, добудовування, переструктурування (зменшення або збільшення). Тьютор виступає як консультант, помічник для дитини.

Умовами для рефлексії дошкільником успіхів і невдач у досягненні бажаних результатів, норм, способів і засобів їх досягнення виступають можливість перегляду й зміни дитиною свого пізнавального інтересу, мети, тимчасових і змістовних перспектив, усвідомлення нових інтересів (корекція інтересу); можливість представлення інтересу в широких соціальних колах (вибір дошкільної групи, місця, події, аудиторії тощо); можливість проведення аналізу своєї діяльності в зручній формі (у групі, індивідуально,

усно, засобами візуалізації); можливість співвіднесення власних результатів з результатами однолітків, культурними аналогами тощо.

Продуктивність комплексного вирішення завдань розвитку пізнавального інтересу залежить від наявних передумов, конкретних обставин взаємодії дитини дошкільного віку з вихователем і однолітками, що оточують, знайомими й незнайомими людьми, їхньої готовності до різного роду перетворень. У процесі формування пізнавального інтересу важливо забезпечувати різноманіття змісту діяльності, форм взаємодії та спонукання кожного учасника тьюторського супроводу до прояву суб'єктної позиції.

У цілому тьюторська технологія забезпечує індивідуалізацію й розвиток пізнавальних інтересів дітей, становлення нових способів і форм організації пізнавальної діяльності. Незважаючи на наявність явних або прихованих структурних взаємозв'язків, технологія в цілому являє собою сукупність послідовних операцій (способів діяльності). Послідовність і поступовість супроводу має на меті достатнє засвоєння запланованих елементів, тим самим є запорукою не тільки успішної реалізації технологічного ланцюжка, але й розвитку пізнавальних інтересів дитини. Представлена технологія – це не закінчений процес, тобто після підведення підсумків, презентації й рефлексії, процес пізнання та мотивації переходить на інший рівень, тим самим досягається ефект накопичення. Схарактеризуємо етапи тьюторського супроводу дитини дошкільного віку.

Так, на діагностико-мотиваційному етапі, метою тьютора є виявлення й фіксація пізнавального інтересу. Природно, ми враховуємо, що в дітей уже склалися пізнавальні вподобання, можливо, у деяких сім'ях розвиток пізнавальних інтересів увіходив у практику сімейного виховання, діти мають певний обсяг знань з теми чи напряму, що цікавить дитину. Таким чином, у межах тьюторского супроводу вирішується таке діагностичне завдання: провести фіксацію пізнавального інтересу не одиничним і випадковим способом, а послідовно й обдумано; визначення результату, який заснований на усвідомленні дитиною дошкільного віку своїх пізнавальних цілей, інтересів і планів.

На цьому етапі тьютор може використовувати такі методи збору інформації: бесіда (з дитиною, з вихователем, помічником вихователя, батьками або дорослим, який опікується дитиною), діагностика, тестування.

Наступний етап – проєктувальний, що призначений для організації збору й аналізу інформації з теми чи напряму, містить у собі такі методи роботи, що розподілені й направлені на роботу тьютора і дитини у взаємодії:

– робота тьютора: знаходження питань у представленому матеріалі; звуження або розширення теми (напряму); проєктування карти теми, що цікавить дитину; допомога дитині у складанні «карти» інтересу; допомога у зборі індивідуальної теки; аналіз теки дитини; надання дитині засобів для визначення шляхів пошуку відповіді на пізнавальне запитання;

– робота дошкільника: складання карти інтересу; збір індивідуальної теки; аналіз власної теки; виявлення пізнавального запитання; визначення шляхів пошуку відповіді на пізнавальне запитання.

Пояснимо зміст деяких видів роботи тьютора й дитини. Під складанням «карти» пізнавального інтересу ми розуміємо виявлення освітніх ресурсів, «місць», у яких дитина може знайти інформацію з теми (напряму), що її цікавить. Мета цієї роботи – усвідомлення культурних засобів самоосвіти й оволодіння ними, у тому числі й інституціональними засобами (бібліотеки, гуртки тощо). Обов'язковими елементами карти пізнавального інтересу є загальна характеристика освітніх місць, які можуть використовувати дошкільники для поповнення відсутньої інформації. Під освітнім місцем розуміємо джерело отримання дитиною інформації або відповідей. Джерелами виступають: люди (батьки, родичі, вихователь, інші знайомі люди, діти), інтернет, мас-медіа тощо.

Збір і аналіз індивідуальної теки дитини має на меті аналіз пізнавального інтересу дитини, заснований на доборі культурного матеріалу з теми чи напряму, що цікавить дитину. Ефективність і надійність цього педагогічного виду роботи залежать від досвіду тьютора. Тека допомагає реалізувати такі шляхи досягнення мети: простежити зроблений дошкільником вибір (історія виникнення питання, очікувані проблеми й результати); забезпечити дитину, батьків і всіх тих, хто бере участь в освіті дитини, потрібною інформацією про прогрес дошкільника у пізнанні питання, теми, явища, напряму тощо; допомогти вихователю відстежити прогрес окремих дітей у їхніх індивідуальних пошуках; навчити дитину систематизувати зібраний матеріал; сприяти участі дітей в оцінці своєї роботи; допомогти їм в усвідомленні власної успішності й компетентності; закласти основу для багатобічної оцінки загальної роботи дитини; обґрунтувати всі зміни в роботі над пізнавальним інтересом, якщо такі виникнуть.

Зміст реалізаційного етапу – представлення дошкільником свого інтересу іншим дітям і дорослим, участь у обговоренні. Саме на цьому етапі тьютор разом із дитиною визначає перспективи роботи з пізнавальним інтересом.

Підготовка й презентація пізнавального інтересу як найважливіший етап включає підготовку (оформлення) дошкільником виступу й сам виступ перед аудиторією, яку обрала сама дитина. Як цілком прийнятний варіант для дитини дошкільного віку є розробка плану виступу в усній формі. Як помічник, тьютор занотовує план дитини, по можливості не відступаючи від першоджерела. Очевидно, що навички писемного мовлення у дошкільників відсутні, тому наявна в дитини інформація може бути відображена за допомогою запису дорослим зі слів дитини; аудіо запису слів дитини; дитина може графічно, схематично зобразити або намалювати тощо. У цьому випадку допомога тьютора дозволяє уникнути можливої помилки при оцінці того, наскільки продуктивно попрацювала дитина в дійсності.

На цьому етапі важливо підкреслити важливість тьюторської допомоги в оформленні презентації, виборі форми представлення, що відображає не тільки особливості пізнавального інтересу, але й індивідуальність дошкільника.

Щодо аналітичного етапу, то він ґрунтується на аналізі виступу, способу представлення результатів пізнання. На наш погляд, можливі кілька способів організації такого аналізу: самоаналіз; аналіз із залученням аудиторії, яку вибрала сама дитина для презентації своїх досягнень. Метою такого аналізу є: осмислення отриманих результатів; зазначення своїх вражень; обговорення отриманого досвіду; розмірковування про нові знання, досягнення тощо; відзначення найцікавіших моментів й епізодів, знахідок.

Після аналізу представлених досягнень настає стадія визначення планів на майбутнє, що включає в себе такі напрямки: визначення перспектив розвитку пізнавального інтересу; визначення теми (змістовних перспектив); визначення термінів (часових перспектив). Цей блок, з одного боку, завершує технологічний ланцюжок, а з іншого – стає початком нового розгортання, тим самим здійснюється перехід на новий рівень та відбувається ефект накопичення.

У технології тьюторского супроводу дошкільників вирішується основне завдання діяльнісного підходу – розвиток суб'єктності дитини, яка усвідомлює мету своєї діяльності, є активним учасником та організатором своєї пізнавальної ідеї, проте знає, що тьютор приймає й цілком погоджується з її відмовою від діяльності. Дитина таким чином бере відповідальність щодо вибору позиції – залишитися стороннім спостерігачем, дозволивши собі розслабитися й несерйозно поставитися до завдання, вести недбалі пошуки, які будуть нею презентовані, добровільно відмовитися від пошуку, обмежуючи свої можливості, або докласти максимум зусиль, винахідливості й включитися у творчий процес, прожити ці миті й одержати задоволення від отриманого результату – це і є прояв суб'єктності.

Цілеспрямованість роботи тьюторів у закладі дошкільної освіти може відбуватися в таких напрямках: тьютор закріплюється за однією дитиною; тьютор закріплюється

за певною групою дітей; тьютор відповідає за вирішення певного переліку взаємозалежних завдань.

У першому та другому випадках цілеспрямованість роботи тьютора буде широкою, а в другому – вузькою. При закріпленні тьюторів за групами дітей спочатку виділяються групи, а потім завдання, які необхідно виконати тьютору. А при індивідуальній роботі одразу з'ясовуються завдання, що потребують вирішення.

Виділення груп дошкільників для тьюторского супроводу обумовлено принципом групування дітей при здійсненні основного освітнього процесу, а також загальними проблемами й інтересами дітей. Головною підставою для утворення груп тьюторського супроводу будуть виступати вікові групи закладу дошкільної освіти: молодша, середня та старша. У рамках групи може бути організовано робота зі застосуванням технологій як колективної, так і індивідуальної форм організації дошкільників.

Проте для більш ефективного супроводу робота тьютора в середині однієї вікової групи може бути організовано підгрупами. У свою чергу, поділ на підгрупи здійснюється за наявність спільного інтересу дітей. Такий же поділ на підгрупи доречний й у випадку різновікових груп.

При роботі з дошкільниками, особливо в режимі індивідуальної консультації (проектна або дослідницька робота, робота з пізнавальним інтересом), робота тьютора повинна здійснюватися відповідно до принципів наступності й скоординованості. Бажано, щоб дошкільники упродовж перебування в закладі дошкільної освіти мали одного постійного тьютора. Заміна тьюторів повинна здійснюватися за бажанням і за згодою самих дітей.

Найбільше доцільно організовуючи роботу тьютора у закладі дошкільної освіти зробити розподіл обов'язків тьютора для ефективної роботи щодо взаємодії з тьюторантом-дошкільником: надання індивідуальної допомоги; робота з мережними інформаційними ресурсами; організація за необхідності дистанційного тьюторіалу; проведення тренінгів.

Робота тьютора не вичерпується власне застосуванням технології тьюторского супроводу, а також містить у собі: створення банку інформаційних ресурсів підготовки й реалізації роботи з пізнавальним інтересом; доведення інформації з питань супроводу пізнавательних інтересів до вихователів і батьків; складання індивідуальних договорів із батьками вихованців; реалізацію індивідуальних договорів з батьками; моніторинг результатів тьюторского супроводу в закладі дошкільної освіти й деякі інші обов'язки.

Вихователь-тьютор повинен бути педмайстром, професіоналом із такими особистісними й діяльнісними характеристиками:

– аналітико-рефлексивні здібності – уміння структурувати проблеми саморозвитку дошкільників; допомагати дитині в самоаналізі, у самостійному вирішенні проблем і прийнятті відповідальності за результати роботи; аналізувати індивідуальні особливості пізнавальної активності й можливості подолання неуспішності (пасивності); володіння рефлексивними методиками й прийомами психологічної роботи;

– комунікативні здібності: ясно виражати свої думки й уміти слухати інших; спілкуватися з дошкільниками на позиціях діалогу, поваги, емпатії, толерантності й терпимості; спокійно розв'язувати конфлікти; уміти будувати взаємодію в малих групах; сприяти співробітництву; використовувати технології міжособистісного спілкування;

– організаторські здібності: брати участь у реалізації запланованої діяльності; бачити перспективу індивідуальної й колективної діяльності; бачити й підтримувати інтереси окремих дітей і груп; знаходити найкращі способи діяльності й доводити справу до результату;

– прогностичні здібності: визначати можливі пункти росту й розвитку пізнавального інтересу дошкільника; передбачити результати освітніх ситуацій; уміти вибудовувати

динаміку розвитку пізнавального інтересу й дії; прогнозувати перспективи діяльності дитини дошкільного віку.

Висновки. Отже, прогнозуємо такий результат застосування технології тьюторського супроводу дошкільника: для дитини дошкільного віку – сформованість спланованих пізнавальних досягнень, розвиток емоційного інтелекту, розширення меж інтересів, культури вибору, комунікативних і творчих компетенцій; для вихователя-тьютора – підвищення функціональної грамотності в результаті оволодіння технологією тьюторского супроводу, вміння враховувати в освітній роботі з дошкільниками їх інтереси, вільно організовувати освітні ситуації, проєктувати концептуальні карти; бажання й уміння здобувати, осмислювати й ефективно використовувати знання про дітей, а також послідовно й цілеспрямовано будувати тьюторську взаємодію, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту в різних видах діяльності дітей.

Подальші дослідження будуть спрямовані на характеристику принципів, підбір методів та форм тьюторського супроводу дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. *Практика управління дошкільним закладом*. Січень, 2021. URL: https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876
2. Цюпак І. М. Тьюторський підхід в сучасній дошкільній освіті. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації*: матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 17-18 жовт. 2019 р.). Кривий Ріг: КДПУ, 2019. С. 302–306.
3. Цюпак Ірина Миколаївна. Профіль науковця у системі GoogleScholar. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?user=WXY-oXsAAAAJ&hl=ru
4. Цюпак Ірина Миколаївна. Профіль науковця у системі Orcid. URL: https://orcid.org/0000-0002-7427-8588
5. Цюпак Ірина Миколаївна. Профіль науковця у системі Репозиторій Dspace. URL: http://ekhsuir.kspu.edu/browse?type=author&value=Цюпак%2C+I.+M

References:

1. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu. Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom* [The basic component of preschool education. New edition and tips for organizing the educational process]. (2021). Retrieved from https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876 [in Ukrainian].
2. Tsiupak, I. M. (2019). Tiutorskyi pidkhid v suchasnii doshkilnii osviti [Tutoring approach in modern preschool education], *Doshkilna osvita: problemy, poshuky, innovatsii:* materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf. [Preschool education: problems, searches, innovations, Proceedings of the second All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
3. Tsiupak, I. M. Profil naukovtsia u systemi GoogleScholar [Scientist profile in Google Scholar]. Retrieved from https://scholar.google.com.ua/citations?user=WXY-oXsAAAAJ&hl=ru [in Ukrainian].
4. Tsiupak, I. M. Profil naukovtsia u systemi Orcid [Profile of a scientist in the Orcid system]. Retrieved from https://orcid.org/0000-0002-7427-8588 [in Ukrainian].
5. Tsiupak, I. M. Profil naukovtsia u systemi Repozytorii Dspace [Profile of the scientist in the Dspace Repository system]. Retrieved from http://ekhsuir.kspu.edu/browse?type=author&value=Цюпак%2C+I.+M. [in Ukrainian].

Tsiupak I. M.,
orcid.org/0000-0002-7427-8588

TECHNOLOGY OF TUTOR ACCOMPANYING PRESCHOOL CHILDREN

The article substantiates the specifics of tutoring as a technology focused on providing conditions for the detection, construction and implementation of individual trajectory of development of preschool children. Scientific research on the research problem was carried out with the awareness of the need to modernize preschool education, because effective means of such work cannot be found as long

as the educator works only in the traditional educational paradigm of "mediator", which provides transmission from adults to children.

The author made assumptions about the use of a more productive approach, namely tutoring, in which the educator acts as a "trustee" of the preschool child and through tutoring provides the formation of subjectivity, responsibility for the implementation of the plan.

Tutor support in preschool education acts as a technology focused on providing conditions for identifying, implementing and understanding individual cognitive interests, building an individual trajectory of preschool child development which outlines the following guidelines for tutor activities: encouraging preschoolers to use the acquired knowledge and skills; the ability to try to find a solution and correct errors, recognizing their value; establishing a situation of communication and contact with the child; reliance on the choice of the preschooler; presence of communication and positive attitude of participants of joint activity to each other; focus on the openness of the educational and cognitive space of the child, the possibility of its change, completion, restructuring (reduction or increase).

In general, tutoring technology provides individualization and development of children's cognitive interests, the formation of new ways and forms of organizing cognitive activity. Despite the presence of explicit or more hidden structural relationships, technology as a whole is a set of consistent ways of doing business, providing implementation and activity approach.

Key words: tutor, technology, tutoring, tutoring approach, preschool age.

Дата надходження статті: 14.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Андрієвський Б. М.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 371.31
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.145

***Доценко С. О.**[*],*
orcid.org/0000-0002-4501-9130

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КИТАЇ

У статті представлено досвід Китаю, визнаного одним із лідерів у сфері впровадження дистанційної освіти. Завданнями дослідження є висвітлення історії розвитку дистанційної освіти в Китаї, визначення особливостей та шляхів її ефективного впровадження. Методологічну основу становлять концептуальні положення порівняльної педагогіки, питання економічного розвитку в КНР, історичні аспекти розвитку китайської системи освіти, проблеми професійної підготовки вчителів у КНР, історія дистанційної освіти в Китаї. Наведено підходи, які окреслюють аспекти дистанційної освіти: 1) наявність географічної дистанції між учнем та вчителем (студентом або викладачем) у процесі навчання; 2) присутність нового типу освітньої комунікації, який обумовлений поділом процесів викладання та навчання в часі та просторі; 3) вивчення дистанційної освіти як нової технологічної форми навчання, що виникла в інформаційному суспільстві. Визначено три підходи до феномена «дистанційне навчання»: теорія індустріалізації, концепт відстані та характер освітньої комунікації. Застосовано такі методи дослідження як узагальнення та порівняння, які дозволяють вивчати зв'язки між різними підходами; метод класифікації понять; метод критичного мислення та метод прогностичного дослідження.

Акцентовано увагу на використанні масових відкритих онлайн-курсів (МООС), які користуються попитом у КНР. Наведено переваги МООС: відкритість, масовість та адаптивність. Окреслено труднощі щодо використання МООС: відсутність особистісної взаємодії між викладачами та студентами; обмеженість обсягу та різноманітності навчальних ресурсів та справедливість системи оцінювання. Проаналізовано освітні платформи, які надають можливість організації МООС: «XuetangX» та» iCourse». Новизна дослідження полягає у визначенні ефективних та перевірених засобів організації дистанційного навчання КНР, які можуть бути оперативно апробовані в українській системі освіти.

Ключові слова: цифровізація освіти, COVID-19, дистанійне навчання, Китай, МООС, онлайн-заняття, XuetangX, iCourse International.

Постановка проблеми. Стратегічним зовнішньополітичним завданням будь-якої держави є зміцнення її позицій та авторитету на міжнародній арені. Інструменти, які використовуються для реалізації визначеної мети, змінюються від однієї епохи до іншої. Сьогодні в умовах глобалізації та формування нової поліцентричної системи міжнародних відносин поряд із військово-політичним потенціалом та економічними ресурсами на передній план постають культурні чинники, де головну роль відіграє освіта. Це пов'язано з усвідомлення того, що традиційні силові методи, які раніше застосовувалися для вирішення міжнародних конфліктів, більше не є ефективними.

Серед найрозвиненіших країн групи «нові індустріальні країни» Китай розглядають як одну із перспективних країн у світі, що посідає провідне місце як у сфері культури й освіти, так і на світовому ринку. Досягнення китайської економіки були б неможливі без правильно організованої освітньої системи у державі. Розвиток економіки потребує висококваліфікованих фахівців. Тому китайський уряд докладає величезних зусиль для розвитку освіти, інвестує в освіту величезні кошти. Сьогодні рівень системи освіти в Китаї відповідає найвищим світовим стандартам. До освіти китайці ставляться дуже серйозно. За останні п'ятнадцять років Китай витратив 3-4% від загальної суми внутрішнього продукту на національну освіту, зробивши обов'язкову дев'ятирічну освіту

[*] © *Доценко С. О.*

безкоштовною. Китайська система освіти – це державна система, що регулюється Міністерством освіти.

Раптовий спалах COVID-19 на початку 2020 поставив на паузу швидкий і стійкий прогрес Китаю в соціально-економічному розвитку. Вірус також сильно вплинув на сферу освіти. На початку лютого 2020 року Міністерство освіти спільно з Міністерством промисловості та інформаційних технологій Китаю оголосили про закриття шкіл, але не про зупинку навчання.

У таких унікальних умовах упровадження масштабного он-лайн навчання для сотень мільйонів студентів по всій країні було безпрецедентним завданням. Ми стали свідками одного з найбільших у світі проєктів – модернізації інформаційної інфраструктури Китаю, що містить підготовку учнів, вчителів, батьків, студентів та викладачів до дистанційного навчання. Цей проєкт став одним з найбільших випробувань онлайн освіти в усьому світі. Тому вивчення досвіду впровадження дистанційної освіти в Китаї є необхідним та актуальним.

Аналіз досліджень. Теоретичну основу дослідження становлять положення порівняльної педагогіки (Н. Бідюк [1], А. Сбруєва [9], Л. Штефан [14] та ін.), питання економічного розвитку в КНР (Сунь Цзінцю [10], М. Титаренко [4] та ін.), історичні аспекти розвитку освіти в КНР (Є. Гобова [2], В. Кіктенко [4] та інші), професійна підготовка в КНР (Ван Цзін [3], О. Жерновникова [3], К. Шевченко [13] та ін.), дистанційна освіта в КНР (Н. Мирончук [5], В. Мумладзе [5], О. Шацька [12] та ін.).

Проблему дистанційного навчання почали вивчати ще від 1970 року. У різних країнах були зроблені спроби обґрунтувати феномен «навчання на відстані». Враховуючи значний внесок зарубіжних учених О. Петерса (O. Peters) [19], М. Мура (M. Moore) [18], Б. Холмберга (B. Holmberg) [16], Д. Кигана (D. Keegan) [17], Р. Гаррісона (R. Garrison) [15] та ін., більшість наукових робіт, як і раніше, мають дескриптивний характер, що породжує необхідність подальшого розвитку фундаментальних основ дистанційної освіти.

Наявні дослідження з цієї проблеми – це калейдоскоп різних підходів, які окреслюють окремі аспекти дистанційної освіти. До найбільш загальних елементів, у тому чи іншому вигляді окреслених у більшості концепцій, відносять: 1) наявність географічної дистанції між учнем та вчителем (студентом або викладачем) у процесі навчання; 2) присутність нового типу освітньої комунікації, обумовленого поділом процесів викладання і навчання в часі та просторі; 3) вивчення дистанційної освіти як нової технологічної форми навчання, що виникла в інформаційному суспільстві. Отже, визначено три підходи до феномена «дистанційне навчання»: теорія індустріалізації, концепт відстані та характер освітньої комунікації.

Німецький дослідник О. Петерс був одним з перших, хто визначив дистанційне навчання як результат упливу процесу індустріалізації на різні сфери суспільства [19]. Відповідно до його концепції, таке навчання має ряд характеристик, які є схожими з процесом виробництва товарів в умовах індустріального суспільства, а саме: поділ праці (здійснюються розробка навчальних матеріалів), стандартизація та масове виробництво (виготовлення великої кількості стандартизованих освітніх матеріалів для будь-якої категорії тих, що навчаються), технологічність (наприклад, широке застосування теле- і аудіо технологій у процесі навчання).

На відміну від технократичного підходу попередника, М. Мур і Б. Холмберг розглядали наявність відстані при дистанційному навчанні не стільки як географічну віддаленість вчителя та учня, скільки як ступінь взаємодії між ними [16; 18]. М. Мур зазначав, що наявність відстані між суб'єктами освітнього процесу є позитивним фактором, який сприяє розвитку самостійності того, кого навчають, його автономності, необхідної для реалізації поставлених цілей. Дистанція, змінюючи структуру навчання, вимагає від його учасників особливих особистісних якостей і навичок роботи, що дозволяють їм діяти незалежно один від одного [18, с. 661].

Вивчаючи педагогічний потенціал дистанційної форми навчання, американський дослідник Д. Киган звертав увагу на те, що роз'єднаність у просторі передбачає поділ процесів навчання і викладання [17, с. 130]. Тим самим руйнується один із центральних принципів, на якому завжди будувалося освіта, – тісний контакт учня і вчителя, а отже, знижується результативність навчання.

У сучасних дослідженнях дистанційне навчання – це навчальний процес, який не залежить від наявності або відсутності географічної віддаленості його суб'єктів. На думку науковців [15–18] відмінною рисою дистанційного навчання є десинхронізація навчання, необов'язковість симультанності викладання та навчання.

Аналізуючи розвиток дистанційного навчання, зазначимо, що ця форма для держав є недорогою та обходиться на 50 % дешевше за традиційну форму навчання. А витрати на підготовку вчителів до викладання в дистанційному форматі складають приблизно 60 % від витрат на підготовку вчителів за традиційною формою навчання. Тому вже в 1997 році налічувалося тисяча навчальних закладів (107 країн світу), які використовують дистанційну форму навчання.

Китай був однією з перших країн, які почали широко використовувати дистанційне навчання через радіо і телебачення. На початку 1960-х рр. у Пекіні та в інших великих містах були створені перші регіональні телевізійні університети (RTVU), які повинні були допомогти дорослим здобути освіту. Так, у 1960–1966 рр. понад 8000 студентів стали випускниками Пекінського Телевізійного Університету. 1986 р. став поворотним моментом у розвитку системи телевізійних університетів у Китаї. Відбулися суттєві зміни у трьох напрямках: складання вступних іспитів, визначення цільової аудиторії та створення системи подання навчального матеріалу.

Відповідно до зазначених змін із 1986 року абітурієнти телевізійних університетів здають єдиний національний вступний іспит, що проводиться Державною комісією з питань освіти для прийому до всіх вищих навчальних закладів для дорослих. Отже, саме у 1986 р. RTVU почали прийом абітурієнтів, які щойно закінчили середню школу. Того ж року почалася щовечірня трансляція навчальних програм RTVU по каналах супутникового телебачення. Таким чином, до щотижневих тридцяти трьох годин навчальних програм університету CCTV (Центрального телебачення КНР), що передаються по мережі, додалися ще сорок дев'ять годин трансляції навчальних програм. Зазначені зміни створили нові можливості для поширення і подальшого розвитку методики RTVU. Це вимагало створення єдиного органу, який контролює національну систему дистанційної освіти, визначає єдині вступні стандарти, навчальні плани, академічні рівні та критерії складання іспитів, вимоги до розробки програм тощо.

Стрімкий розвиток системи дистанційної освіти в Китаї стимулюється інтенсивним фінансуванням. Необхідні кошти на навчання студентів надходять із декількох джерел. Університет CRTVU керує та фінансує Державна комісія з питань освіти, а мовні канали CCTV і CETV несуть витрати за телевізійну трансляцію. Значна частина цих коштів спрямована на впровадження Інтернет-технологій в систему дистанційної освіти. Китай має найвищий річний темп використання електронного навчання (e-learning). Також майже всі китайські фірми використовували e-learning.

Сьогодні в КНР дистанційні курси є електронним аналогом занять у звичайній аудиторії університету. Для цього долучені найкращі викладачі провідних університетів Китаю, які пройшли багаторівневий національний конкурс. Для виходу дистанційної системи освіти на більш високий світовий рівень викладання Міністерство освіти КНР працює над переробкою та доповненням підручників для всіх рівнів освіти, особливо вищої структури, що вирішує стратегічне завдання розвитку країни. Запрошуються до китайських вишів провідні викладачі кращих університетів світу, які мають значний досвід роботи; використовуються інноваційні освітні технології; враховуються як національні традиції, так і входження Китаю до світової спільноти.

Таким чином, можна зробити висновок, що Китай є одним із лідерів щодо впровадження та розвитку дистанційної освіти відповідно світовим стандартам як в організаційному, так і в навчально-методичному плані, поєднуючи багатовікову національну традицію соціального інституту освіти, інновації та досягнення нашої планети в умовах глобалізації та інтеграції світового простору. Отже, вивчення досвіду впровадження дистанційної освіти в Китаї є вкрай актуальним та своєчасним.

Мета статті – вивчення та узагальнення досвіду впровадження дистанційної освіти в Китаї та його використання в національній системі освіти.

Виклад основного матеріалу. Китай має одну з найбільш розвинених систем дистанційного навчання у світі. Величезна територія та велика чисельність населення КНР стали природними передумовами для розвитку саме дистанційного навчання.

Масові відкриті онлайн-курси (МООС) в останні часи у Китаї стали однією з популярних технологій дистанційного навчання, що підвищило його ефективність та розширило можливості. Абревіатура МООС складається з чотирьох окремих термінів.

Massive (масовий): дана форма онлайн-навчання передбачає велику кількість студентів, яка не обмежена географічним положенням.

Open (відкритий): онлайн-навчання безкоштовне для всіх.

Online (онлайн): курси проводяться із використанням засобів онлайн зв'язку. Всі матеріали є у вільному доступі в електронному вигляді.

Course (курс): структурована та впорядкована подача інформації, відповідно визначеним цілям, правилам роботи та тимчасовим обмеженням для кожного окремого учасника.

Отже, МООС – це електронні курси (навчально-методичні комплекси), зміст яких представлено відеолекціями зі субтитрами, текстовими конспектами лекцій, домашніми завданнями, тестами та підсумковими іспитами. Однією з важливих характеристик МООС є створення для кожного учня персонального освітнього середовища.

Масові відкриті онлайн-курси привертають велику увагу китайської освітньої спільноти. 2019 року в Пекіні проведена китайська конференція, у ході якої були підсумовані результати використання МООС. Так, на платформах представлено 500 спеціалізацій МООС, їх вивчають понад 200 мільйонів учнів різних навчальних закладів та 65 мільйонів із них отримали диплом МООС.

Китай став передовою країною в розробці та використанні курсів МООС. За даними Міністерства освіти КНР, зараз у країні налічується близько 3200 онлайн-курсів.

МООС мають певні переваги. Першою перевагою є те, що вони «відкриті», тобто є доступними для учнів, які живуть як у великих містах, так і у невеликих селищах, провінціях. Розширення мережі Інтернет стирає бар'єри часу та простору, що робить освіту доступною для учнів незалежно від наповненості класів або фінансових можливостей студентів. Іноді МООС порівнюються за значущістю з першими друкованими підручниками, які сприяли значному поширенню знань та заклали основи для розвитку науки і техніки.

Наступною важливою перевагою МООС є їх «масовість». Джерелом онлайн-курсів на веб-сайтах МООС є не одна, не дві людини або окремий освітній заклад, а безліч людей та організацій, які готові безкорисливо ділитися своїми знаннями та навчальними програмами. Серед таких найбільші університети всього світу. Багатство та масштаб ресурсів МООС зробили великий внесок в освіту багатьох країн, що, у свою чергу, сприяло популярності самих МООС.

Ще однією важливою характеристикою МООС є їх адаптивність. Ресурси на веб-сайтах МООС представляють систему навчальних програм, які вибудовують учням упорядкований та структурований маршрут навчання. МООС має певні вимоги до запису ресурсів, які стосуються їх тривалості та ефективності, тому учень отримує знання систематично та послідовно. Йому пропонуються короткі відеоролики, які

супроводжується коментарями. Після їх перегляду надаються відповідні тестові питання для оцінки вивченого матеріалу.

Але розвиток МООС у Китаї має певні труднощі та проблеми. Перш за все, це проблема відсутності особистісної взаємодії між викладачами та студентами. Оскільки зв'язок між ними здійснюється через мережеву платформу, це позбавляє викладачів можливості безпосередньо спостерігати за прогресом студентів. Така ситуація може спровокувати студентів на фальсифікацію навчальних результатів. Таким чином, викладач не може гарантувати, що весь навчальний курс опанований самим учнем. Щоб запобігти виникненню цих явищ, навчання на курсах МООС має створити відповідну систему контролю.

Ще однією проблемою впровадження МООС є обмеженість обсягу та різноманітності навчальних ресурсів. Наприклад, коли почалося масове поширення відкритих онлайн-курсів, більшість людей виявило зацікавленість та вирішило використовувати МООС для вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Але таке вивчення англійської мови є лише суттєвим доповненням до вишівських курсів та підручників. Наприклад, якщо на будь-якому онлайн-курсі є іноземні студенти, рівень володіння англійською мовою може бути підвищений шляхом регулярної комунікації з ними. Вивчення англійської у сучасному Китаї багато в чому залишається консервативним та зосереджується в основному на аудіюванні, читанні, письмі та комплексній англійській мові, що не може задовольнити потреби всіх учнів.

Але зі збільшенням попиту на англійську мову в Китаї всі необхідні стандарти та чинні навчальні програми з англійської мови не були скориговані відповідно до вимог сучасних підприємств і організацій. Це призвело до того, що ніде не приділяється належної уваги практичній стороні навчання, тому при подальшому працевлаштуванні випускники як вишів, так і курсів МООС не змогли задовольнити вимоги організацій і підприємств.

Головною проблемою МООС є справедливість системи оцінювання. У традиційній системі оцінка знання англійської мови студентами, як правило, складається з певного відсотка поточних та підсумкових оцінок, тоді як при вивченні МООС важливим є тільки проходження тестів. За таких умов деякі учні ігнорують послідовне структуроване вивчення англійської та намагаються прискорено вивчити матеріал безпосередньо перед тестом. Цей метод навчання не дозволяє засвоїти знання досить глибоко, що сприяє забуванню матеріалу відразу після тесту. Тому необхідно прийняти нову систему оцінювання в межах МООС для об'єктивного визначення рівня засвоєння знань.

Деякі великі університети в Китаї вже почали вивчати моделі співпраці з установами, які мають великий досвід роботи з МООС. Наприклад, Пекінський університет та Університет Цінхуа стали першими в Азії університетами, що приєдналися до онлайн-платформи, створеної MIT і Гарвардським університетом. Метою такого співробітництва є вивчення досвіду західних навчальних закладів для подальшого самовдосконалення та адаптування на їх основі відкритих онлайн-курсів відповідно китайським традиціям.

За підтримки Міністерства освіти Китаю та Національної комісії Китаю у справах ЮНЕСКО було запущено дві освітні онлайн-платформи: «XuetangX» (www.xuetangx.com) та «iCourse» (www.icourse163.com). Зазначені платформи надають якісні навчальні ресурси англійською та іншими мовами від провідних університетів світу та надійну технічну підтримку [6; 8].

Платформа «XuetangX» пропонує понад 3 000 онлайн-курсів від провідних університетів світу (Массачусетський технологічний інститут (MIT), Каліфорнійский університет в Берклі (The University of California, Berkeley), Університет Цінхуа (Tsinghua University) та Пекинський університет (Peking University) та інших. Міжнародна версія XuetangX доступна з англомовним інтерфейсом. На платформу «XuetangX» можна зайти із ноутбука, телефону або з інших цифрових пристроїв. Завдяки останнім розробкам

в області МООК, XuetangX пропонує онлайн-курси, лекції в прямому ефірі, сертифіковані програми, які відповідають освітнім потребам учнів у всьому світі.

Платформа «iCourse» була офіційно запущена Видавництвом вищої освіти Китаю у 2020 році [6]. Платформа надає можливість онлайн-викладання та навчання для іноземних викладачів та студентів по всьому світу. Основною мовою платформи є англійська. Платформа «iCourse» заснована з урахуванням накопиченого досвіду управління курсами та технічної підтримки iCourse China University, який об'єднує провідні університети Китаю (Пекінський університет, університет Фудань, університет Чжецзян).

Онлайн-курси ретельно продумані та відібрані. Їх викладають висококваліфіковані викладачі, а інтерактивна взаємодія здійснюється спеціально підготовленими співробітниками. На платформі розміщено курси за темами: медицина, природничі науки, інженерна справа та технології, сільське господарство та екологія, економіка та розвиток, мистецтво й дизайн, експерименти з інтелектуальним та віртуальним моделюванням тощо. Також платформа може надавати необхідні функції для користувачів із різними ролями: гість, викладач, асистент, студент, учень та інші. В основному це чотири системи: система онлайн-навчання, система управління курсом, система сертифікації навчання і система обслуговування даних.

Хоча Китай має достатню кількість освітніх онлайн-ресурсів, учителі в західних регіонах та сільській місцевості не звикли використовувати технології у сфері освіти або онлайн-ресурси. Спалах коронавірусу став приводом для створення випробувального майданчика для нових технологій, таких як штучний інтелект, 5G та хмарні сховища.

Департамент освіти провінції Гуандун запустив платформу дистанційного навчання, яка поєднує в собі високоякісні онлайн-курси від експериментальної середньої школи Гуандуна та дочірньої середньої школи Південно-Китайського педагогічного університету. Курси створено на платформі Talkweb та підтримуються хмарним сховищем HUAWEI Cloud. Платформа забезпечує онлайн-викладання та навчання та надає освітні послуги для 25 000 шкіл і 17 мільйонів вчителів та учнів усієї провінції [7].

Вчителі та учні використовують інтерактивну платформу навчального центру для взаємодії в режимі реального часу за допомогою текстових, аудіо та відео повідомлень, щоб ставити запитання та відповідати на них в онлайн-режимі. Це покращує участь учнів і дозволяє вчителям зрозуміти, як учні засвоюють інформацію. Заняття в прямому ефірі автоматично записуються і доступні для перегляду після занять.

Викладачі також можуть використовувати інтерактивну ручку для позначення основних моментів прямо під час уроку. Учень може віртуально підняти руку, щоб відповісти на питання або щоб взаємодіяти з викладачем в онлайн-режимі. Ці функції мають велике значення для відтворення сценаріїв навчання, до яких учні звикли під час традиційного навчання в школі. Платформа забезпечує п'ять режимів навчання у класі в залежності від потреб. Після закінчення уроку в режимі реального часу система автоматично виконує повний спектр аналізу даних за такими вимірами, як кількість онлайн-глядачів, кількість взаємодій та тривалість онлайн-занять.

Адміністратори та викладачі навчальних закладів можуть використовувати функцію віддаленого офісу на платформі HUAWEI CLOUD WeLink для проведення онлайн-зборів, онлайн-навчання та синхронізації інформації між учителем й учнем до початку занять. WeLink, що була створена Huawei, є повнофункціональною, безпечною, інтелектуальною та цифровою офісною платформою для спільної роботи. Це швидкий та ефективний спосіб для студентів відвідувати великомасштабні курси в режимі реального часу та взаємодіяти без необхідності зміни додатків або облікового запису.

Висновки. На відміну від багатьох інших країн, у Китаї не вважають, що дистанційне навчання може повністю замінити університетський кампус. Дистанційне навчання розглядається як додаткова освіта, особливо після закінчення навчання у ВНЗ. Також стають актуальними проблеми розвитку МООС відповідно до

китайської культури, з урахуванням переваг та недоліків МООС; проблеми їх практичного застосування, що засновані на чесності студентів у процесі навчання на курсах МООС. До першочергових завдань на шляху розв'язання цих проблем може бути віднесено: 1) ґрунтовне вивчення переваг та недоліків МООС; 2) розширення міжнародного співробітництва у сфері застосування МООС; 3) залучення більшого числа учнів для роботи в інформаційному середовищі МООС; 4) здійснення процесів державної стандартизації та надання підтримки з боку уряду.

Таким чином, досвід Китаю може бути оперативно апробований та застосований для підвищення ефективності управління якістю педагогічних технологій, які застосовуються в українській системі дистанційного навчання. Однак, при цьому слід зазначити, що, незважаючи на безперечну цінність напрацьованого зарубіжними освітніми системами досвіду, в тому числі у галузі управління якістю педагогічних технологій, не все є прийнятним для впровадження в національній освіті. Перспективи подальших досліджень полягатимуть у створенні порівняльної характеристики організації процесу дистанційного навчання в Китаї та Україні.

Список використаних джерел:

1. Бідюк Н. Порівняльно-педагогічні дослідження у контексті розвитку інтеграційних процесів в освіті. *Університет на шляху Болонських перетворень*: зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. М. Скиби, С. Костогриза. Хмельницький : ХНУ, 2012. С. 73–76.
2. Гобова Є. Сорок років розвитку науки та освіти в Китаї. URL: https://sinologist.com.ua/gobova-ye-v-sorok-rokiv-rozvytku-nauky-ta-osvity-v-kytayi/
3. Жерновникова О., Ван Цзін І. Формування та становлення особистості майбутнього педагога засобами музичного мистецтва. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 36. С. 208–212.
4. Кіктенко В. Історія українського китаєзнавства (XVIII – початок XXI століття). Київ, 2018. 388 с.
5. Мумладзе В., Мирончук Н. Вища педагогічна освіта в Китаї. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном.* Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 200–203.
6. Платформа iCourse. URL: http://www.icourse163.com
7. Платформа Talkweb. URL: https://web.talklife.com
8. Платформа XuetangX. URL: https://www.xuetangx.com/
9. Сбруєва. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Суми, 1999. 300 с.
10. Сунь Цзінцю. Основні чинники розвитку системи освіти в КНР у другій половині XX століття. URL: https://journals.indexcopernicus.com/ api/file/viewByFileId/326593.pdf
11. Титаренко М. Л. Китай: цивилизация и реформы. Москва: Республика, 1999. 240 с.
12. Шацька О. Іншомовна підготовка студентів засобами сучасних технологій у ВНЗ Камбоджі, Таїланду та КНР. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 38. С. 483–487.
13. Шевченко К. *Підготовка бакалаврів освіти у педагогічних університетах КНР*: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України. Київ, 2018. 343 с.
14. Штефан Л. Особливості навчання студентів у провідних країнах світу. *Педагогічні науки*. 2015, В. 64, С. 45–51.
15. Garrison R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2000. № 1 (1). P. 3–15.
16. Holmberg B. Guided didactic conversation in distance education, in D. Sewart & B. Holmberg (eds.), Distance Education: International Perspectives. London: Croom Helm, 1983. P. 114–122.
17. Keegan D. Reintegration of the teaching acts. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. L.; N. Y.: Routledge. 1993. P. 113–134.
18. Moore M. Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*. 1973. № 44 (12). P. 661–679.
19. Peters O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline, in D. Sewart, D. Keegan y B. Holmberg (eds.), *Distance Education*: International Perspectives. London Croom Helm, 1983. 21 p.

References:

1. Bidiuk, N. (2012). Porivnialno-pedahohichni doslidzhennia u konteksti rozvytku intehratsiinykh protsesiv v osviti [Comparative and pedagogical research in the context of the development of integration processes in education]. *Universytet na shliakhu Bolonskykh peretvoren,* 73–76 [in Ukrainian].
2. Hobova, Ye. (2018). Sorok rokiv rozvytku nauky ta osvity v Kytai [Forty years of development of science and education in China]. Retrieved from https://sinologist.com.ua/gobova-ye-v-sorok-rokiv-rozvytku-nauky-ta-osvity-vytayi/ [in Ukrainian].
3. Zhernovnykova, O. A., & Wang, Jingyi (2017). Formuvannia ta stanovlennia osobystosti maibutnoho pedahoha zasobamy muzychnoho mystetstva [Formation and development of the future teacher's personality by means of musical art]. *Pedahohichnyi almanakh*, 36, 208–212 [in Ukrainian].
4. Kiktenko, V. (2018). *Istoriia ukrainskoho kytaieznavstva (XVIII – pochatok XXI stolittia)* [History of Ukrainian Chinese studies (XVIII - early XXI century)]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Mumladze, V., & Myronchuk, N. (2014). Vyshcha pedahohichna osvita v Kytai [Higher pedagogical education in China]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom*, 200-203 [in Ukrainian].
6. Platforma iCourse [Platform iCourse]. Retrieved from http://www.icourse163.com [in English].
7. Platforma Talkweb [Platform Talkweb]. Retrieved from https://web.talklife.com [in English].
8. Platforma XuetangX [Platform XuetangX]. Retrieved from https://www.xuetangx.com/ [in English].
9. Sbruieva, A. (1999). *Porivnialna pedahohika* [Comparative pedagogy]. Sumy [in Ukrainian].
10. Sun, Tszintsiu. (2017). Osnovni chynnyky rozvytku systemy osvity v KNR u druhii polovyni XX stolittia [The main factors in the development of the education system in China in the second half of the twentieth century]. Retrieved from https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/326593.pdf [in Ukrainian].
11. Titarenko, M. (1999). *Kitai: tcivilizatciia i reformy* [China: civilization and reform]. Moskva: Respublika [in Russian].
12. Shatska, O. (2014). Inshomovna pidhotovka studentiv zasobamy suchasnykh tekhnolohii u VNZ Kambodzhi, Tailandu ta KNR [Students' foreign language training by means of modern technologies in universities of Cambodia, Thailand and China]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem*y, 38, 483–487 [in Ukrainian].
13. Shevchenko, K. (2018). *Pidhotovka bakalavriv osvity u pedahohichnykh universytetakh KNR* [Training of bachelors of education in pedagogical universities of the People's Republic of China]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
14. Shtafan, L. (2015). Osoblyvosti navchannia studentiv u providnykh krainakh svitu [Features of students' education in the leading countries of the world]. *Pedahohichni nauky*, 64, 45–51 [in Ukrainian].
15. Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1), 3-15 [in English].
16. Sewart, D. & Holmberg, B. (Ed.). (1983). Guided didactic conversation in distance education. *Distance Education: International Perspectives,* 114–122 [in English].
17. Keegan, D. (Ed.). (1993). Reintegration of the teaching acts. *Theoretical principles of distance education,* 113–134 [in English].
18. Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44 (12), 661–679 [in English].
19. Peters, O. (1983). Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. Distance Education: International Perspectives, 21 [in English].

Dotsenko S. O.,
orcid.org/0000-0002-4501-9130

EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING ARRANGEMENT IN CHINA

The article deals with the experience of China, which is recognized as a leader in the field of distance learning implementation. The objectives of the study are to cover the history of distance education in China and to identify features and ways of its effective implementation. The methodological basis of the research is basic concepts of comparative pedagogy, issues of economic development in China,

historical aspects of the Chinese education system development, problems of professional teacher development in China and the history of distance education in China. The aspects of distance education have been outlined: 1) a geographical distance between the student and the teacher in the learning process (at secondary schools and higher educational establishments); 2) a new type of learning communication, which is due to the separation of teaching and learning processes in time and space; 3) the study of distance education as a new technological form of education that emerged in the information society. Three approaches to the phenomenon of "distance education" have been identified: industrialization theory, concept of distance and the nature of educational communication. The following methods of research have been used: generalization and comparison methods which help to study the connections between different approaches; concept classification method; critical thinking method, prognostic research method.

The emphasis is put on the use of massive open online courses (MOOCs) which are in demand in China. The advantages of MOOCs have been mentioned: openness, massiveness and adaptability. The difficulties of the use of MOOCs have been defined: lack of personal interaction between teachers and students; limited scope and diversity of educational resources and the fairness of evaluation systems. The educational platforms, enabling to provide MOOCs: "XuetangX" and "iCourse" have been analyzed. The novelty of the study is to identify the efficient and true tried ways of arranging distance education in China which can be tested promptly in Ukrainian system of education.

Key words: digitalisation in education, COVID-19, distance education/learning, China, MOOC, online classes, XuetangX, iCourse International.

Дата надходження статті: 23.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Жерновникова О. А.

УДК 370/1 ^54(075.2)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.146*

Сидорович М. М.**[*],
orcid.org/0000-0003-1302-3378

ПІДВИЩЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО РІВНЯ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СТАН РОЗРОБЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ В ТЕОРІЇ

У статті проаналізовано стан розроблення проблеми підвищення теоретичного рівня навчання біології в сучасній педагогічній теорії. З'ясовано, що однією з провідних настанов навчання біології в українських закладах загальної середньої освіти є розв'язання вказаної проблеми. Провідним напрямком її вирішення є виокремлення науково-теоретичного базису і на його основі розроблення підходів щодо підвищення теоретичного рівня формування знань учнів про живу природу в сучасній українській школі. Першим етапом цього процесу стало аналітичне дослідження стану розроблення вказаної проблеми у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії. Відстежено тенденції вказаного у методиках навчання біології дальнього, ближнього зарубіжжя і України впродовж середини – кінця XX і початку XXI століть. Виокремлено риси подібності та відмінності у розв'язанні проблеми підвищення теоретичного рівня біологічної освіти у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії. Здійснене аналітичне дослідження дозволило з'ясувати, що проблема підвищення теоретичного рівня біологічної освіти у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії все ще залишається нагальною; вона є більш актуальною для вітчизняної методики навчання біології, ніж для відповідної методики дальнього зарубіжжя; науковці вбачають підвищення теоретичного рівня навчання біології у цілеспрямованому формуванні теоретичних біологічних знань, розумінні провідних узагальнень науки про життя в учнів; розглянуто окремі аспекти процесу формування

[*]© ***Сидорович М. М.***

теоретичних знань з біології, зокрема, використання структури теорії для конструювання змісту біологічної освіти і систематизації знань учнів про живу природу. Перспективами подальших досліджень є розроблення підходів до підвищення теоретичного рівня біологічної освіти на основі історико-філософських засад становлення науки про життя.

Ключові слова: теоретичні знання з біології, зарубіжний досвід формування знань, вітчизняний досвід формування знань, теоретичне мислення, творчі здібності, структура теорії, складові теоретичного знання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку біологічної освіти формування теоретичних знань є нагальним аспектом підвищення її теоретичного рівня. Саме розв'язання питання співвідношення емпіричного і теоретичного знання у навчальних предметах «Біологія» та «Біологія і Екологія» дозволить систематизувати значний об'єм фактичного матеріалу. На жаль, до сьогодні всі учнівські знання курсу про живу природу зводяться до рангу емпіричних: виклад фактів, їх узагальнення і систематизація спрямовані на побудову емпіричних узагальнень про життя. Це зумовлено домінуючим шляхом формування біологічних понять – від конкретного до узагальненого. Такий шлях спрямований на формування суто емпіричного мислення дитини. Водночас формування теоретичних знань, що базується на іншому шляху розвитку понять – сходженні від абстрактного до конкретного, – сприяє творчому розвитку учня шляхом становлення і розвитку його теоретичного мислення.

Аналіз досліджень. Аналіз педагогічних джерел довів, що термін «теоретичні знання» щодо процесу навчання «основам наук» у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) чітко визначається лише декількома авторами. Так, Н. Чайченко, яка розробила дидактичну модель формування у школярів теоретичних хімічних знань, подає таку дефініцію: «…знання про хімічні теорії, закони, поняття, їх внутрішні зв'язки та зв'язки між ними, що спираються на емпіричне знання і ставлять своєю пізнавальною задачею їх пояснення. У процесі навчання воно вводиться в основному дедуктивним шляхом» [31, с. 119]. Б. Комісаров під ТБЗ розуміє «такі знання, що пояснюють сутність явища, служать основою наукового світогляду, картини світу, раціонального вирішення практичних проблем» [14, с. 91] . Виходячи з філософського тлумачення теоретичних знань і провідної ролі ТБЗ у біологічній картині світу, пропонуємо власне їх трактування: «Теоретичні біологічні знання – це системні знання про основні теоретичні узагальнення біології, що є ядром БКС, спираються на емпіричні знання, сприяють усвідомленню теоретичних біологічних закономірностей як системотворчих зв'язків понять, поясненню явищ живої природи, розвитку теоретичного мислення в учнівської молоді» [27, с. 41].

Впровадження змісту сучасного шкільного курсу про живу природу в навчання ЗЗСО безпосередньо пов'язано з процесом формування ТБЗ. Так, навчальна програма «Біологія» орієнтує учнів 9 класу на формування цілісної наукової картини живої природи. Провідним завданням навчальної програми «Біологія і Екологія» є оволодіння учнями термінологічним апаратом біології та екології, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти неперервність життя та його нерозривний зв'язок із довкіллям. Його реалізація відбивається у предметних компетентностях, які передбачають формування в учнів: 1) знань та розуміння фундаментальних принципів біології та екології, основних законів та закономірностей…; 2) розуміння місця біології та екології в системі природничих наук, їх роль у створенні загальної картини світу… Отже, однією з провідних настанов сучасного навчання біології у ЗЗСО є підвищення його теоретичного рівня. Актуальність вказаної проблеми зумовлює наступний етап її розв'язання – виокремлення науково-теоретичного базису і на його основі розроблення підходів щодо підвищення теоретичного рівня формування знань учнів про живу природу в сучасній українській школі. Першим етапом цього процесу стало аналітичне дослідження стану розроблення

вказаної проблеми у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії. Саме цей аспект і склав **мету статті**.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми формування змісту шкільної освіти зарубіжжя показав, що експерти з освіти Ради Європи інтерпретують єдиний європейський освітній простір як спільний європейський дім, а отже європейська свідомість має будуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків та культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху впродовж останніх двох тисячоліть [19]. В останні десятиріччя XX століття практично кожна європейська держава, виходячи з нових соціально-політичних та економічних реалій (стрімкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, кардинальні політичні й демографічні зміни, еволюція ринків праці, відкритість сучасних суспільств і взаємопроникнення культур), розпочала й активно реформує шкільну освіту. Йдеться про збільшення тривалості навчання, трансформацію змісту освіти в напрямі її гуманізації, виявлення ефективних механізмів забезпечення якості освітніх послуг [17]. Як вважають фахівці [16], у багатьох країнах зміст освіти став пріоритетним інструментом для проведення таких шкільних реформ. Це реформування йде у бік комплексності змісту. Так, Ван Брюгген – автор поширеної теорії «спільного ядра» [34] – вказує, що єдиний базис має давати знання й навички для діяльності трьох видів: спілкування, професійної орієнтації та участі в суспільному житті. Інша група охоплює знання й уміння з використанням інформаційних технологій, основні знання галузей, зокрема, знання з природознавства, в яких біологічні знання посідають провідне місце. У зв'язку з вище вказаним, вивчення природничих дисциплін у школах зарубіжжя наприкінці XX ст. набуло провідного значення. Так, наприклад, у Великобританії освітня галузь «Природознавство» за нормативними документами мала становити не менш 20 % шкільного навчального плану, а пізніше відповідно Національного навчального плану перетворилася на одну з провідних галузей загальної середньої освіти [18]. Основними критеріями викладання природничих дисциплін стали посилення акценту на практичному застосуванні природничих наук; зменшенні частки на вивчення теоретичних знань, наукових фактів та ідей; урівноваженні частки вивчення теоретичних знань та практичного експерименту; запровадження обов'язкового вивчення одинарного курсу «Загальноосвітній базовий курс природних наук» та впровадження нових аналогічних курсів [32]. У розвитку біологічної освіти шкіл зарубіжжя вказані тенденції знайшли заломлення. Так, наприклад, у школах Німеччини наприкінці XX ст. мале місце розроблення «теорії куррікули» (від лат. curriculum – бігова доріжка). За нею структура науки розглядалася як основа для розв'язання вказаної проблеми і добору змісту освіти, у якому особливе місце посідають розділи загальної (системної) біології [13]. Вона містить результати пізнання (ідеї, факти, принципи, концепції) і процес пізнання (висування і вирішення проблем, гіпотез тощо) [12]. Отже, зарубіжна біологічна освіта XX століття була орієнтована на розвиток особистості, дієвості знань учнів, що безпосередньо пов'язане з розвитком їхнього мислення, зокрема, теоретичного типу.

Зарубіжна освіта початку XXI століття набула більш прикладного напрямку. Певно, тому в більшості європейських країн 12-річна шкільна освіта передбачає вивчення біології за вибором, а у медико-біологічній підготовці (коледжі і школи при університетах) запроваджений інтегрований підхід до вивчення біологічних дисциплін, науково- дослідницька діяльність, проблемне навчання й самостійне оволодіння знаннями [15]. Загалом, у країнах Західної Європи та США тривають активні дослідження проблеми розвитку талановитих дітей і для цього створюються спеціальні організації [21]. Розроблено багато методів, що дозволяють вимірювати інтелект, пізнавальні здібності, обдарованість учнів [1]. Водночас упровадження у навчання підходів щодо формування теоретичних знань як засобу розвитку вказаних здібностей автори не висвітлюють. На сучасному етапі розвитку шкільної освіти зарубіжжя, зокрема, розвитку інтелектуальних умінь учнів, цікавим є досвід Фінляндії. П. Сальберг [26]

докладно описує переваги фінської шкільної освіти як найкращої сучасної освіти у світі за результатом міжнародного дослідження PISA. І. Кобец [10] деталізує цей аспект із психолого-фізіологічних позицій. Фахівець звертає увагу на те, що освіта спрямована на виховання творчої особистості, яке розуміється як формування лише творчих здібностей у культурно-прикладному житті. При цьому вважається, що швидкість і креативність мисленнєвих процесів людини не залежить тільки від роботи головного мозку *(його не потрібно завантажувати складними завданнями для росвитку цих якостей – коммент. автора)*. Вони значною мірою пов'язані з фізичною участю учнів у розв'язанні задач, уміннях моделювати і змінювати результат. Виникає закономірне питання: якщо мозок від природи не має «творчих» структур або вони слабо розвинуті, а дитині пропонується виконати завдання, яке потребує таких структур, то який результат одержує педагог? Виходячи зі сказаного, навчання не веде за собою розвиток дитини, а лише підлаштовується під його природний рівень. Отже, цілеспрямований розвиток інтелектуальних здібностей під час навчання такий підхід не передбачає. Фінські педагоги активно використовують указані вище методики, що і виводить фінську освіту, на думку автора, на лідируючу позицію. Але виникає інше закономірне питання: де видатні фінські вчені? Де видатні твори мистецтва і літератури Фінляндії? Де стрімкий лідируючий економічний ріст держави, що забезпечують випускники такої школи? На наш погляд, саме це є надійним підтвердженням якості освіти, а не результати певного тестування, за яким (що необхідно акцентувати) рівень фінської освіти останніх років знижується. У зарубіжній методичній літературі є поодинокі праці, які висвітлюють позиції впливу навчання на мислення учнів, розвитку його теоретичного типу. Так, S. Vosniadou [35] наголошує на необхідності забезпечити перетворення «інтуїтивних» знань учнів на «наукові». Авторка вказує, що під час навчання повинна відбуватися поступова трансформація «каркасних теорій», що виникають в учнів на основі повсякденного досвіду, в наукову їх інтерпретацію. При цьому, на її думку, відбувається формування знань учнів про теоретичні узагальнення живої природи. Дослідниця вважає, що під час такого вивчення природничих наук має місце трансформація мислення учнів. Це відображається у формуванні складних просторових уявлень, здатності приймати різні точки зору, створенні абстрактних моделей, завдяки яким трансформуються попередні «інтуїтивні» знання в наукові. Все вищесказане свідчить про спрямованість навчання на розвиток теоретичного мислення засобами наукової фактичної інформації. Про певну увагу до формування теоретичних знань в учнів свідчить експериментально-методична праця R. Mead R. et.al [33]. Британські вчені, висвітлюючи результати широкомасштабного дослідження підходів щодо особливостей конструювання змісту навчального предмета для поліпшення формування знань з еволюціонізму, наголошують, що питання генетики та микроеволюції є пов'язаними, тому для надійного формування знань про вказаний еволюційний феномен вивчення генетики повинне передувати відповідному вивченню еволюційного навчального матеріалу. Отже, науковці Англії демонструють розуміння не тільки необхідності формування ТБЗ, а й обов'язковості взаємозалежності формування його складових.

У російській методиці навчання біології проблема підвищення теоретичного рівня шкільного курсу про живу природу виникла у 60-70-х і набула свої розвитку в 80-90-х роках XX століття насамперед у зв'язку зі зміною соціального замовлення до школи: переходу від техніцизму до формування гуманістичних поглядів у всіх членів суспільства. Б. Комісаров звертає увагу на те, що такий поворот потребував нового бачення навчального предмета (біології), іншого погляду на структурні одиниці змісту освіти, який пов'язаний із розгортанням теоретичних узагальнень у навчанні біології [14]. Наприкінці 90-х років XX ст. російські науковці оприлюднили результати досліджень, що розглядаються як практична реалізація підходів, запропонованих Б. Комісаровим [29]. Сам фахівець також ґрунтовно їх розробляв [13; 14]. Пізніше, на початку XXI ст.

А. Хріпкова і Г. Калінова, аналізуючи тенденції розвитку біологічної освіти в Росії, вказують на те, що перехід до 12-річного навчання повинен сприяти впровадженню в навчання біології досягнень і тенденцій розвитку сучасної біологічної науки, а зміст курсу необхідно будувати на сучасних досягненнях науки про життя (цитолого-генетичних основах життя, синтетичній теорії еволюції, хромосомній теорії спадковості тощо). Одна з обов'язкових умов – підвищення ролі теорії як методологічної основи пізнання природи [30]. На початку XXI століття російські науковці, на відміну від інших зарубіжних фахівців, продовжили розвиток позицій щодо підвищення теоретичного рівня навчання біології. Прикладом тому є низка праць, опублікованих у матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції, що відбулася 2015 року в Санкт-Петербурзі [4], розвідки Є. Іванової [9] і Н. Бабаєвської [3] щодо формування методологічних знань під час навчання біології, Л. Паршутіної щодо впровадження наукового методу в таке навчання [24]. О. Арбузова [2] у сучасному посібнику з методики навчання біології особливу увагу приділяє порівняльній характеристиці емпіричного і теоретичного знання, наголошуючи на необхідності формування останнього під час навчання біології.

Проблему формування теоретичних знань на основі структури теорії, що спричинює розвиток теоретичного мислення, впродовж XX століття ґрунтовно розроблено у вітчизняних методиках навчання фізики і хімії. Прикладом таких досліджень є праця Н. Чайченко [31]. Окремі її аспекти щодо навчання біології розробляла Н. Міщук [23]. У першому вітчизняному посібнику із загальної методики навчання біології також наголошується на необхідності формування ТБЗ як актуальної освітянської проблеми. Зокрема, його автори вказують на обов'язковість реалізації теоретичних знань у змісті біологічної освіти старшої школи як першочергових завдань освітянської галузі «Природознавство». До їх складу входить засвоєння учнями навчального матеріалу на рівні теоретичних узагальнень, що дає змогу зрозуміти і пояснити різні природні явища тощо; оволодіння учнями науковим стилем мислення й методами пізнання природи, формування в них наукового світогляду, уявлень про сучасну природничо-наукову картину світу, складової якої є біологічна картина світу [8]. На сьогодні вказані вище започатковані традиції щодо підвищення теоретичного рівня біологічної освіти розвиваються в українській методиці навчання біології, хоча існують праці, які демонструють сталі підходи до формування теоретичних понять [5; 25]. Водночас матеріли Всеукраїнської науково-практичної конференції «Фундаменталізація змісту освіти як соціально-педагогічна проблема» (Київ, 2012) всебічно, зокрема і щодо навчання біології, висвітлюють питання підвищення теоретичного рівня української освіти [7]. Т. Коршевнюк [11] , аналізуючи зміст шкільної біологічної освіти в контексті науки про життя, наголошує на тому, що у шкільному курсі біології необхідно приділяти більшу уваги науковим теоріям, методам дослідження, персоналіям, чіткості та однозначності у формулюванні понять, законів і закономірностей, тенденціям розвитку сучасної науки. Н. Матяш [20] бачить реалізацію вказаного в обов'язковості формування в учнів фундаментальних теоретичних знань, а М. Сидорович [27] – у розгортанні їх на основі структури теорії. Отже, авторки констатують актуальність посилення тенденції підвищення теоретичного рівня навчального предмету про живу природу. Н. Грицай звертає особливу увагу на формування під час навчання біології «наскрізних» (загальнобіологічних) понять, що охоплюють знання про біологічні закономірності будови, життєдіяльності та розвитку живої природи [6] і є складовими ТБЗ. В інших працях вітчизняних фахівців [22; 28] ця тенденція конкретизована. Зокрема, дослідники вважають, що загальнобіологічні (теоретичні) поняття є тією самою групою біологічних понять, цілеспрямований розвиток яких на основі змістово-генетичної теорії формування теоретичних знань дозволить суттєво покращити розуміння біологічної картини світу і забезпечить ефективний розвиток логічного мислення учнів.

Висновки. Проведене аналітичне дослідження дозволило з'ясувати, що:

– проблема підвищення теоретичного рівня біологічної освіти у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії все ще залишається нагальною;

– вона є більш актуальною для вітчизняної методики навчання біології, ніж для відповідної методики дальнього зарубіжжя;

– науковці пов'язують підвищення теоретичного рівня навчання біології з цілеспрямованим формуванням теоретичних біологічних знань, розумінням провідних узагальнень науки про життя в учнів ЗЗСО;

– розглянуто окремі аспекти процесу формування ТБЗ, зокрема, використання структури теорії для конструювання змісту біологічної освіти і систематизації знань учнів про живу природу.

Перспективами подальших досліджень є практична реалізація існуючого підходу до підвищення теоретичного рівня біологічної освіти та розроблення іншого на основі історико-філософських засад науки про життя.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічнообдарованих студентів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 472 с.
2. Арбузова Е. Н. Теория методика обучения биологии: в 2 частях: Часть 1. Москва: Юрайт, 2019. 295 с.
3. Бабаевская Н. Г. Основные подходы в диагностике усвоения методологических знаний и умений при обучении биологии в школе. *Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования:* сб. статей междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 19-21 ноября 2019 г.). Санкт-Петербург: Изд-во «Свое издательство», 2019. Выпуск 17. 359 с.
4. Биологическое и экологическое образование в средней и высшей школе: состояние, проблемы и перспективы развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 23-26 ноября 2015 г.) / под ред. проф. Н. Д. Андреевой. Санкт-Петербург: Изд-во «Свое издательство», 2015. Выпуск 14. 400 с.
5. Горбулінська С. Формування знань з біології у старшокласників загальноосвітньої профільної школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2011. Випуск 38. С. 58–64.
6. Грицай Н. Особливості навчання загальної біології в умовах реформування шкільної природничої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2 (90). С. 71–73.
7. Дидактика: теорія і практика: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту освіти як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. / ред. Г. О. Васьківська. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 264 с.
8. Загальна методика навчання біології: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / за ред. І. В. Мороз. Київ: Либідь, 2006. 590 с.
9. Иванова Е. В. Формирование методологических умений учащихся как одно из условий освоения ФГОС ООО URL: http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/Lerner2013/Ivanova_E.V._ja.pdf
10. Кобец И. Learning for Life: 9 откровений о финском образовании. Как и чему учат в школах и университетах Финляндии. URL: https://womo.ua/learning-for-life-9-otkroveniy-o-finskom-obrazovanii/
11. Коршевнюк Т. Зміст шкільної біологічної освіти в контексті біологічної науки. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2015. № 1. С. 38–42.
12. Комиссаров Б. Д. Биологическое образование в средних школах Соединенных Штатов Америки. *Биология в школе.* 1974. № 5. С. 37–40.
13. Комиссаров Б. Д. Модернизация школьной биологии в ФРГ. *Биология в школе.* 1993. № 1. С. 34–37.
14. Комиссаров Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. Москва: Просвещение, 1991. 160 с.
15. Лакоза Н. Організація профільного навчання в Україні та за кордоном. *The pedagogical process: theoryandpractice(series:pedagogy).* 2017. №2 (57). Pp. 42–48.

16. Локшина О. І. Формування й структурування змісту шкільної освіти в зарубіжжі. *Педагогіка і психологія.* 1999. № 4. С. 58–65.
17. Локшина О. І. Стратегія Ради Європи в галузі шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2002. № 3. С. 19–21.
18. Максим'юк С. П. Інновації в побудові національного змісту освіти *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2000. № 12/1. С. 95–98.
19. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 512 с.
20. Матяш Н. Фундаменталізація шкільної біологічної освіти – основа формування предметної компетентності учня. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 54–60.
21. Мельниченко Р. К. Організація профільного навчання в старшій школі зарубіжжя та його педагогічний супровід (компаративний аналіз). *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. 2018. Вип. 81 (1). С. 71–76.
22. Мироненко І. В. Загальнобіологічні поняття як складова шкільного курсу біології. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Випуск 21. С. 56–62.
23. Мищук Н. И. Формирование теоретических знаний в процессе обучения биологии (VIII класс): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1993. 190 с.
24. Паршутина Л. А. Практика использования научного метода познания на уроках биологии. *Педагогический журнал*. 2018. Т. 8. № 4А. С. 99–110.
25. Романюк Р. Методичні аспекти формування поняття «Клітина» в шкільному курсі біології. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (95). Issue 239. PP. 40–42.
26. Сальберг П. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. Москва: Классика, 2015. 230 с.
27. Сидорович М. М. Теоретичні знання в змісті шкільного курсу біології: монографія. Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. 404 с.
28. Сидорович М. Фундаменталізація змісту шкільної біологічної освіти. *Біологія і хімія в рідній школі.* 2016. № 6. С. 28–30.
29. Сухорукова Л. Н. Конструирование содержания заключительного курса биологии. *Биология в школе.* 1999. № 4. С. 27–33.
30. Хрипкова Л. Г., Калинова Г. С. Тенденции развития биологического образования в России. *Биология в школе*. 2000. № 4. С. 22–27.
31. Чайченко Н. И. Формирование у школьников теоретических знаний по основам химии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Киев. 1998. 347 с.
32. Oxford Cambridge and RSA Examinations (OCR). Twenty First Century Science Suite. OCR GCSE Additional Applied Science A (J632). (For first teaching in September 2006 and first certification - Summer 2008). *OCR*. 2005. 118 p.
33. Mead R, Hejmadi M., Hurst L. D. Teaching genetics prior to teaching evolution improves evolution understanding but not acceptance. Published: May 23, 2017. URL: https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2002255
34. Tyler R. Van Bruggen. Core Curriculum. *The International Encyclopaedia of Education Second Edition.* Oxford, New York, Tokyo: Pergamon Press, 1994. Pp. 11, 2, 1107.
35. Vosniadou S. The Development of Students' Understanding of Science URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00032/full

References:

1. Antonova, O. Ie. (2007). *Teoretychni ta metodychni zasady navchannia pedahohichnoobdarovanykh studentiv* [Theoretical and methodological principles of teaching pedagogically gifted students]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Arbuzova, E. N. (2019). *Teoriia metodika obucheniia biologii* [Theory of methods of teaching Biology]. Moskva: Iurait [in Russian].
3. Babaevskaia, N. G. (2019). Osnovnye podkhody v diagnostike usvoeniia metodologicheskikh znanii i umenii pri obuchenii biologii v shkole [The main approaches in the diagnosis of the acquisition of methodological knowledge and skills in teaching Biology at school], *Perspektivnyie napravleniya issledovaniy problem biologicheskogo i ekologicheskogo obrazovaniya,* sb. statei mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Promising areas of research on the problems of biological and environmental education, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Sankt-Peterburg [in Russian].

4. Andreevoi, N. D. (Ed.). (2015). *Biologicheskoe i ekologicheskoe obrazovanie v srednei i vysshei shkole: sostoianie, problemy i perspektivy razvitiia,* sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentcii [Biological and ecological education in secondary and higher school: state, problems and prospects of development, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Sankt-Peterburg: Izd-vo «Svoe izdatelstvo» [in Russian].
5. Horbulinska, S. (2011). Formuvannia znan z biolohii u starshoklasnykiv zahalnoosvitnoi profilnoi shkoly [Formation of knowledge in Biology of secondary school pupils]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly,* 38, 58–64 [in Ukrainian].
6. Hrytsai, N. (2017). Osoblyvosti navchannia zahalnoi biolohii v umovakh reformuvannia shkilnoi pryrodnychoi osvity [Peculiarities of teaching general Biology in the conditions of reforming school natural education]. *Nova pedahohichna dumka,* 2 (90), 71-73 [in Ukrainian].
7. Vaskivska, H. O. (Ed.). (2012). Dydaktyka: teoriya i praktyka [Didactics: theory and practice], *Fundamentalizatsiia zmistu osvity yak sotsialno-pedahohichna problema,* materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Fundamentalization of the content of education as a socio-pedagogical problem, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Moroz, I. V. (Ed.). (2006). *Zahalna metodyka navchannia biolohii* [General methods of teaching Biology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
9. Ivanova, E. V. (2013). Formirovanie metodologicheskikh umenii uchashchikhsia kak odno iz uslovii osvoeniia FGOS OOO [Formation of students' methodological skills as one of the conditions for the development of FSES OOO]. Retrieved from http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/Lerner2013/Ivanova_E.V._ja.pdf [in Russian].
10. Kobetc, I. Learning for Life: 9 otkrovenii o finskom obrazovanii. Kak i chemu uchat v shkolakh I universitetakh Finliandii [Learning for Life: 9 revelations about Finnish education. How and what is taught in schools and universities in Finland]. Retrieved from https://womo.ua/learning-for-life-9-otkroveniy-o-finskom-obrazovanii/ [in Russian].
11. Korshevniuk, T. (2015). Zmist shkilnoi biolohichnoi osvity v konteksti biolohichnoi nauky [The content of school biological education in the context of biological science]. *Biolohiya i khimiya v ridniy shkoli*, 1, 38-42 [in Ukrainian].
12. Komissarov, B. D. (1974). Biologicheskoe obrazovanie v srednikh shkolakh Soedinennykh Shtatov Ameriki [Biological education in secondary schools of the United States of America]. *Biologiia v shkole,* 5, 37-40 [in Russian].
13. Komissarov, B. D. (1993). Modernizatciia shkolnoi biologii v FRG [Modernization of school Biology in the Federal Republic of Germany]. *Biologiia v shkole*, 1, 34-37 [in Russian].
14. Komissarov, B. D. (1991). *Metodologicheskie problemy shkolnogo biologicheskogo obrazovaniia* [Methodological problems of school biological education]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
15. Lakoza, N. (2017). Orhanizatsiia profilnoho navchannia v Ukraini ta zakordonom [Organization of specialized training in Ukraine and abroad]. *The pedagogical process: theory and practice (series: pedagogy)*, 2 (57), 42-48 [in Ukrainian].
16. Lokshyna, O. I. (1999). Formuvannia y strukturuvannia zmistu shkilnoi osvity v zarubizhzhi [Formation and structuring of the content of school education abroad]. *Pedahohika i psykholohiia,* 4, 58-65 [in Ukrainian].
17. Lokshyna, O. I. (2002). Stratehiia Rady Yevropy v haluzi shkilnoi osvity [Strategy of the Council of Europe in the field of school education]. *Shliakh osvity,* 3, 19-21 [in Ukrainian].
18. Maksymiuk, S. P. (2000). Innovatsii v pobudovi natsionalnoho zmistu osvity [Innovations in the construction of the national content of education]. *Onovlennia zmistu, form i metodiv navchannia I vykhovannia v zakladakh osvity,* 12/1, 95–98 [in Ukrainian].
19. Matviienko, O. V. (2005). *Rozvytok system serednoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi analiz* [Development of secondary education systems in the European Union: a comparative analysis]. (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
20. Matiash, N. (2018). Fundamentalizatsiia shkilnoi biolohichnoi osvity – osnova formuvannia predmetnoi kompetentnosti uchnia [Fundamentalization of school biological education is the basis for the formation of subject competence of the student]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* 1, 54-60 [in Ukrainian].
21. Melnychenko, R. K. (2018). Orhanizatsiia profilnoho navchannia v starshii shkoli zarubizhzhia ta yoho pedahohichnyi suprovid (komparatyvnyi analiz) [Organization of specialized training

in high school abroad and its pedagogical support (comparative analysis)]. *Pedahohichni nauky*, 81(1), 71-76 [in Ukrainian].
22. Myronenko, I. V. (2014). Zahalnobiolohichni poniattia yak skladova shkilnoho kursu biolohii [General biological concepts as a component of the school course of Biology]. *Pedahohichnyi almanakh*, 21, 56-62 [in Ukrainian].
23. Mishchuk, N. I. (1993). *Formirovanie teoreticheskikh znanii v protcesse obucheniia biologii (VIII klass)* [Formation of theoretical knowledge in the process of teaching biology (VIII grade)]. (Candidate's thesis). Moskva [in Ukrainian].
24. Parshutina, L. A. (2018). Praktika ispolzovaniia nauchnogo metoda poznaniia na urokakh biologii [The practice of using the scientific method of cognition in Biology lessons]. *Pedagogicheskii zhurnal*, 8 (4A), 99-110 [in Ukrainian].
25. Romanyuk, R. (2020). Metodychni aspekty formuvannia poniattia «Klityna» v shkilnomu kursi biolohii [Methodological aspects of the formation of the concept of "Cell" in the school course of Biology]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (95), 239, 40-42 [in Ukrainian].
26. Salberg, P. (2015). *Finskie uroki. Istoriia uspekha reform shkolnogo obrazovaniia v Finliandii* [The success story of school reforms in Finland]. Moscow: Classic [in Russian].
27. Sydorovych, M. M. (2008). *Teoretychni znannia v zmisti shkilnoho kursu biolohii* [Theoretical knowledge in the content of the school course of Biology]. Kherson: Vyd-vo KhDU [in Ukrainian].
28. Sydorovych, M. (2016). Fundamentalizatsiia zmistu shkilnoi biolohichnoi osvity [Fundamentalization of the content of school biological education]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli*, 6, 28-30 [in Ukrainian].
29. Sukhorukova, L. N. (1999). Konstruirovanie soderzhaniia zakliuchitelnogo kursa biologii [Designing the content of the final course in Biology]. *Biologiia v shkole*, 4, 27-33 [in Russian].
30. Khripkova, L. G., & Kalinova, G. S. (2000). Tendentcii razvitiia biologicheskogo obrazovaniia v Rossii [Trends in the development of biological education in Russia]. *Biologiia v shkole*, 4, 22-27 [in Russian].
31. Chaichenko, N. I. (1998). *Formirovanie u shkolnikov teoreticheskikh znanii po osnovam khimii* [Formation of theoretical knowledge in schoolchildren on the basics of Chemistry]. (Doctor's thesis). Kiev [in Russian].
32. Oxford Cambridge and RSA Examinations. (2005). Twenty First Century Science Suite. OCR GCSE Additional Applied Science A (J632). For first teaching in September 2006 and first certification – Summer 2008) [in English].
33. Mead, R, Hejmadi, M., & Hurst, L. D. (2017). Teaching genetics prior to teaching evolution improves evolution understanding but not acceptance. Retrieved from https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2002255 [in English].
34. Van Bruggen, T. R. (1994). *Core Curriculum. The International Encyclopaedia of Education.* Oxford, New York, Tokyo: Pergamon Press [in English].
35. Vosniadou, S. The Development of Students' Understanding of Science. Retrieved from https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00032/full [in English].

Sidorovich M. M.,
orcid.org/0000-0003-1302-3378

INCREASING THE THEORETICAL LEVEL OF TEACHING BIOLOGY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: THE STATE OF PROBLEM DEVELOPMENT IN THEORY

In the article the state of development of problem of increase of theoretical level of studies of biology is analysed in modern pedagogical theory. It is found out, that one of the leading discipline of studies biology there is a decision of the indicated problem in Ukrainian establishments of universal middle education. Leading direction of her decision is a selection of theoretical base. The increase of theoretical level of forming of knowledge of students about wild-life is developed on the basis at modern Ukrainian school. Analytical research of the state of development of the indicated problem in a foreign and home pedagogical theory became the first stage of this process. In this process watching the tendency of the indicated process in methodologies of studies of biology of far, near abroad and Ukraine during a middle – end of XX – beginning of XXI of centuries. The lines of similarity and difference are distinguished in the

decision of problem of increase of theoretical level of biological education in foreign and home pedagogical theories. The conducted analytical research revealed that the problem of raising the theoretical level of biological education in foreign and domestic pedagogical theory still remains urgent; it is more relevant for the domestic method of teaching biology than for the corresponding method of far abroad; scientists associate the increase of the theoretical level of teaching biology with the purposeful formation of theoretical biological knowledge, understanding of the leading generalizations of life science in students of general secondary education; some aspects of the process of formation of theoretical knowledge in biology are considered, in particular, the use of the structure of the theory for constructing the content of biological education and systematization of students' knowledge about living nature.

Key words: theoretical knowledge of biology, foreign experience of knowledge formation, domestic experience of knowledge formation, theoretical thinking, creative abilities, structure of theory, components of theoretical knowledge

Дата надходження статті: 15.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Коробова І. В.

UDC 373.5.016:81
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.147*

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

LANGUAGE LEARNING STYLES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE: LINGUODIDACTIC STUDY ASPECT

The article presents various approaches to studying the problem of language learning styles in modern linguodidactics, explains the reasons for their popularity in the world practice of teaching foreign languages and why they are widely accepted and popularized by British and American scientists. The authors consider and interpret in detail the main types of language learning styles, indicating their advantages and disadvantages, and how they can be used to improve the quality of teaching a foreign language in high school. The material demonstrates the role of learning styles in teaching foreign languages. The issue of differentiating the language learning styles of the teacher and the student also deserves attention.

The problem of language learning styles of teaching English in high school, has acquired special relevance due to the need for modern students to develop communication skills in various social spheres. The term "language learning styles" is used to describe a concept that involves the process of the students receiving new foreign language information and developing their ability to relay it adequately in the process of communication.

The authors analysed the basic principles of language learning styles in modern linguodidactics and revealed the possibilities of their specific application in the methods of teaching English in high school. Relationships have been established between different approaches to learning language styles. There have been determined methods for forming a "sense of style" corresponding to a communicative situation.

In a broad sense, language learning styles are considered in the context of general principles of teaching a foreign language, but the need for differentiated and personally oriented learning is emphasized. The scientists proceed from the fact that the choice of learning styles provides for taking into account the level of psychological and communicative training of students, in particular the degrees

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

of formation of their language and speech skills in English, as well as the intellectual level, age personality traits, processes of memory, imagination, thinking.

The researchers developed proposals for the use of language learning styles in the practice of English instruction in high school, and also identified the prospect of further research in this area.

Key words: teaching methodology, English language, linguodidactics, language learning styles, reception, communication.

The statement of the issue. The article dwells upon the problem of language learning styles and their typologies as general approaches to teaching foreign languages that students use in acquiring a new language. These language learning styles are those general patterns that give overall direction to learning conduct.

Information about language learning styles in valid without regard to what the student's first language is. The theory holds that "styles" is more general term being "an individual's" preferred, habitual and natural way of processing, retaining and absorbing new information, skills. They appear to be relatively stable and be developed by individuals regardless of the subject being studied or the skill being mastered.

Learning styles refer to the concept which includes process and perception of information in different ways. There are many factors that lead to different approaches in interpretation of learning styles. These factors include personality, ability to process information, self-efficacy, sensory, psychological peculiarities of individuals.

The scientists have characterised different learning styles using their own approaches. Some of them elect perceptual styles: the visual, tactile, auditory and kinaesthetic. Others prefer cognitive styles distinguished between field-dependent and field-independent learners. Some researchers pay attention to personality styles of reflectivity and impulsiveness.

The analysis of relevant research. The theory of language learning styles has been developed by the British and American authors. No coherent theory emerged from their studies. The idea governing this approach is in the statement that styles is more general term being "a person's" preferred, natural and habitual way of processing, retaining and absorbing new information, skills. These styles appear to be relatively stable and be developed by individuals regardless of the subject being studied or the skill being mastered (B. Cerbin, N. Chick, R., F. Coffield, D. Mosely, E. Hall and K. Ecclestone, Dunn and S. Griggs, N. Fleming and C. Mills, A. Grasha and S. Reichmann, M. Lepper, C. Miller, T. Fitch and J. Marchall, H. Pashler, M. McDaniel, D. Rohrer and R. Bjork, P. Paterson, J. Rosbottom, K. Willings [2–6; 8–10; 12; 13]).

The authors synthesize researches on language learning style from different parts of the world on the main variables affecting language learning styles: the specific behaviours or thoughts learners use to enhance their language learning and the general approaches to learning language. Such factors influence the learner's ability to study a particular instructional framework. Learning styles are generally operated on a continuum or on multiple, interesting continua.

Thus many scientists have made significant contributions to the various stages of developing methodology of language learning styles.

The purpose of the article is to analyse linguodidactical views on language learning styles and their application in the pedagogical process in schools and the educational institutions. The tasks are: 1) to present different approaches to the problem of language learning styles, give reasons why language learning styles have gained great popularity and why this approach is widely accepted by foreign scientists; 2) to list the main domains of learning styles and give the examples of each domain; 3) to recognise the implication of these language learning styles of teaching; 4) to demonstrate the role of language learning styles in the theory of methods of teaching.

The body of the research. The term "language learning styles" is used to denote how learners gather, shift through, interpret, organise, "store" information for further use and come

to conclusions about. As spelt out in VARK (one of the most popular language styles inventories) these styles are often categorised by sensory approaches: **v**isual, **a**ural, verbal (**r**eading, writing and **k**inaesthetic) [4].

There exist 70 different learning styles schemes [2, p. 8-9], most of which are supported by thriving industry dedicated to publishing different styles tests, professional development workshops and guidebooks for teachers, educators [9, p. 103-119].

The fundamental idea of language learning styles is the same as any individual has learning style (sometimes called "a preference") and he learns best when information is presented to him in this style.

For example, the visual learners could learn any topic better if it is given graphically through the other kinds of visual images; kinaesthetic learners would learn more effectively if they could do bodily movements in learning process etc.

In spite of the fact the literature on learning styles is enormous the scientists found no evidence supporting the idea that instruction is the best provided in a format that matches preference of the learner [9]. Many of those studies suffered from weak research design. Others with effective experimental design achieved the results, that firmly contradict the popular assumption about language learning styles.

The scientist explains the reasons why language learning styles have gained such popularity. On the one hand people like to identify themselves by stereotypes. They find quick ways of understanding each other under different social conditions. This approach appeals to the idea that learners should be recognised as "unique individuals". Teaching to different language learning styles means that all the people have potential to study easily and effectively if only the instruction is tailored to their personal learning styles.

On the other hand there is another reason why this approach is widely accepted. It resembles the term of metacognition or process of thinking about somebody's thinking (for example, asking the students to describe which study tragedies or conditions of their previous exam worked for those students and which didn't improve their studying on the next exam).

Metacognition is focused on evaluating, planning and monitory any way of "thinking about thinking" and does nothing in order to connect somebody's abilities or identity to any singular method of learning.

There is however something one "can take away from these different approaches to learning – not based on the learner, but instead on the content being learned" [12]. The scientists point that the differences, identified by labels auditory, visual, kinaesthetic, reading or writing are more appropriately related to the nature of discipline.

H. Pashler and colleagues agree that the optional instructional method is likely to vary across disciplines [9]. In other words: it makes disciplinary sense to include kinaesthetic activities in anatomy and sculpture courses, writing, reading activities, in history and literature courses, in music, auditory activities, in speech courses and foreign language. It includes topic matter without limiting potential abilities of learners.

This concept that people learn best when taught through their individual language learning style is very popular. That is why such theories are playing a bigger part in any presentation of teaching methods.

The most prominent theories propose to divide language styles descriptions into visual learners, auditory learners, kinaesthetic and mixed type. Visual learners: in learning context they learn best through seeing. Flash cards, videos, diagrams and charts work well for the students. Auditory learners: in a learning context they study best through listening. They also like to read and prefer spoken instructions and explanations. They are good at telling jokes and stories; memorise facts and information easily, and discuss and exchange it easily. Kinaesthetic learners: in a learning context they learn best through moving, doing and touching. They need to have "hands-on-experience" assimilate learning. They are good at drawing and perform well in role plays and activities. Mixed type: in a learning context these learners are very lucky as they can adapt to any learning situation. They benefit from visual stimuli such as diagrams,

charts pictures. They use visualisation to remember things and pick up meaning from body language. They also enjoy moving around [1].

The abbreviation VARK is used to describe main modalities of learner's studying. They were described by Neil D. Fleming, C. Mills in 1992. These authors created the accompanying questionnaire for the educators to give learners help them, understand and identify their personal learning likings.

The best approach to date for interpreting above researchers is suggested by VARK model by Neil Fleming (1981) [4] based on the sensory channels. According to it learners fall into four categories: auditory, visual, reading/writing, kinaesthetic [4].

Let's go into detail and examine all the stages of the theory.

1. Visual are those learners who best analyse and synthesise information when it is presented to them in a graphic description of meaningful symbols. They may apply charts, diagrams, clips, pictures images, drawings and other visualisations of informative hierarchy, but not necessarily to photographs and videos. The visual learners get information best when visual material is given in graphs, maps, tables and charts.

2. Auditory/aural learners are more successful when they are given possibility to hear the information presented to them verbally.

3. Reading/writing learners: students who work best in reading (or writing) modality demonstrate a strong studying preference for written words. It includes the written information that presented in class in form of hands out and slides or written assignments.

4. Kinaesthetic learners "are hands-on, participatory learners who need take some physically active role in learning course to achieve their best learning outcomes. They are also called "tactile learners". Tactile learners tend to engage all of their senses in the process of learning" [4].

There exist numerous ways of characterising styles. M. Christon differentiates cognitive style (field independent versus field-dependent, global versus analytic, global versus reflective, kinaesthetic versus reflective) and personality styles (left train dominance tolerance of ambiguity versus right brain) [7].

In relation to language styles, Keith Willing [13] presents a new classification of the learning styles:

– identified – four major styles: communicative, analytical, authority-oriented and concrete.

– communicative – the students like to learn by watching, listening to native speakers, talking in English, watching TV in English, learning and hearing new words and learning by conversation.

– analytical – the students like to study grammar, studying English book, studying alone, finding their mistakes, and working on problems set by the teacher.

– authority-oriented – they like the teacher to explain new information having their own textbooks, writing everything in their notebooks, learning by reading, learning new words/phrases by seeing them and studying grammar.

– concrete – the students like games, pictures, films, video, talking in pairs and practicing English outside class.

There are a number of cognitive theories including A. Grasha and S. Riechmann (1974). They formulated the Grasha-Reichmann Learning Style Scale [5]. According to this theory, students can be: independent, collaborative, dependent, participant, competitive, avoidant. The Grasha-Riechmann student learning styles scale "was developed to measure learning preferences of adults undergraduates and above. It measures cognitive and affective behaviours of learners instead of perceptual" [5]. To define the learner's style they offer them the test at the first lesson. This test will help to identify student according to Grasha-Reichmann Learning Style Scale.

In this paper we can focus our attention to the method of teaching suggested by Rasool Somji. He presents eight dominant learning styles though we are not sure that all of them may

be completely effective in teaching. He adds to the visual and aural learners styles another six ones [11]: verbal, social, logical, physical and tactile, solitary, naturalist.

Further we will make an attempt to analyse them.

Verbal Learners. They acquire oral skills and habits in speech and writing, listening and speaking. Role-playing quizzes are widely included in practice. Audio is also used to support a new introduction of a material.

Social Learners. It implies interactive communication with other learners (group work, a role-play, discussion of the stories, concept, ideas).

Logical Learners prefer analysing using logic and reasoning. They classify and categorise new information and solve problems with members (solution of the tasks, interpreting abstract information, critical thinking, statistics and facts).

Physical and Tactile Learners. Practical learners get information in the process of doing something. They put their learning into practice (physical exercises, standing and walking activity, writing, role-playing).

Solitary Learning. Learning by themselves and self-study (asking questions, individual problem-solving exercises, links between what has been previously learned and new concepts).

Naturalist Learners. The learners get/receive material by working with and experiencing nature. These students study by comparing patterns with nature and using scientific logic for understanding (experiments and link between the concept of nature and objects of learning).

Besides the student's learning style we can present the common teacher's style (lecture style) which we can represent in the table 1.

Table 1

Student's styles vs Teacher's style

Student's styles	Teacher's style/lecture style
self-directed	communicative
self assessing	authority-oriented, or lecture style
self questioning	concrete
using directed or selective thinking	analytic
using discourse	demonstrator, coach style
critiquing	facilitator, or activity style
revising	delegator or group style
summarizing	hybrid, or blended style
induction	
imagery	
making influence	
using inference (developing the ability to use reference material)	

Taking into account the above mentioned theoretical and factual material on learning styles we should state that studies of language styles initially developed as a result of some interest in personal differences. These subjects were very much in vogue with investigatory psychology, enjoyed a continuing popularity, but have past regrettably from vogue since then due to the society is changed focus or an evolution of professional interest, studying is both a product and a process. The product is observable as a (relatively) permanent change in behaviour (or potential behaviour). The process is holistic, adaptive and future focused; affecting an personal's affective, cognitive, moral and social volitional skills. The process is noticeable in improved ability of a person to adapt to the environmental stimuli.

Conclusions. Despite the great number of scientific researches touching the problems of learning language styles over the last several years, there is no pure evidence that one style is generally better than another. The reason is that we could not do very much in order to alter

how we prefer to study. What is more important in influencing some rate of progress in studying the language are strategies that are applied in the particular learning situation.

Undoubtedly the paper contributes to interactional methodology. It is important to emphasize that language styles of individual students can work together with or conflict a given interactional methodology. If there is a harmony between the student (in terms of style) and the combination of materials and interactional methodology then the learner is likely feel confident and to perform well.

In other words language styles are among the factors that help to determine how – and how well the students learn a foreign language.

There is a general belief that such a focus helps teachers and students become more effective learners and facilitates the activation of a learner-centered philosophy.

In all discussions so far a foreign language is regarded the language which is studied in that environment where it is not primary vehicle for everyday interaction and where jump in that language is restricted.

Perspectives of our following research lie in learning styles that has focused on a wide variety of questions and issues. These include the relationships between the preferences of the chosen learning style and other learner's characteristics such as educational level, ethnic background and first language; the issue of whether effective learners share certain style and whether effective learners share attitudes towards, and patterns of language practice and use in speech.

Bibliography:

1. Коваленко О., Шаленко О. Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов. Посібник для вчителів-слухачів курсів фахового удосконалення / Британська Рада в Україні; Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Київ, 2012. 385 с.
2. Coffield F., Mosely D., Hall E., Ecclestone K. Learning Styles in Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review. London: Learning and Skills Research Centre, 2004. P. 8–9.
3. Dunn R., Griggs S. Learning Styles: Quiet Revolution in American Secondary Schools. New York, USA: St. John's University, 2010. P. 40–42.
4. Fleming N., Mills C. The VARK Model Educationline. 2019. URL: https://educationonline.ku.edu/community/4-different-learning-styles-to-know
5. Grasha A., Reichmann S. Learning Style a Scales (GRLSS). 2015. URL: https://elearningindustry.com/learning-style-diagnostics-grasha-riechmann-student-learning-styles-scale
6. Lepper M. R. Motivational Consideration in the Study of Instructions. Cognition and Instruction. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1988, 5 (4). P. 289–309.
7. Mardel Christian and Education. Home Schoollife : Overview of Learning Styles. The Kinesthetic Learner. 2020. URL: https://www.youtube.com/watch?v=TXe1KPJCh5c
8. Miller C. A., Fitch T. L., Marshall J. L. Locus on Control and At-Risk Youth: a Comparison of Regular Education of High School Students and Students in Alternative Schools. Education, 123 (3), 2003. P. 548–552.
9. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest.* 9.3, 2009. P. 103–119.
10. Paterson P., Rosbottom J. Learning Styles and Learning Strategies. Department of Information Science. University of Portsmouth, 1995. Volume 1. Number 1. P. 3–5.
11. Somji Rasool. Teaching Strategies for the 8 Different Learning Styles. Virtual Speech. VR Platform. 2018. URL: https://virtualspeech.com/blog/teaching-strategies-different-learning-styles
12. William C. Understanding Learning Styles: A Conversation With Dr. Bill Cerbin. Interview With Nancy Chick. *UW Colleges Virtual Teaching and Learning Center,* 2011. URL: https://sites.google.com/a/gapps.uwc.edu/vtlc/home/programs/ podcasts/learningstylescerbin
13. Willings K. Learning Styles and Strategies. 2019. URL: https://skyteach.ru/2019/03/19/learning-styles-and-strategies/

References:

1. Kovalenko, O., & Shalenko, O. (2012). *Pislyadyplomna pedagogichna osvita vchyteliv inozemnyh mov: posibnyk dlya vchyteliv-sluhachiv kursiv fahovogo udoskonalennya* [Postgraduate pedagogical education of foreign language teachers: manual for Vocational Training Teachers]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Coffield, F., Mosely, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles in Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review.* London: Learning and Skills Research Centre [in English].
3. Dunn, R., & Griggs, S. (2010). *Learning Styles: Quiet Revolution in American Secondary Schools*. New York, USA: St. John's University [in English].
4. Fleming, N., & Mills, C. (2019). *The VARK Model Educationline*. Retrieved from https://educationonline.ku.edu/community/4-different-learning-styles-to-know [in English].
5. Grasha, A., & Reichmann, S. (2015). *Learning Style a Scales (GRLSS).* Retrieved from https://elearningindustry.com/learning-style-diagnostics-grasha-riechmann-student-learning-styles-scale [in English].
6. Lepper, M. R. (1988). *Motivational Consideration in the Study of Instructions*. Cognition and Instruction. Lawrence Erlbaum Associates [in English].
7. Mardel Christian and Education. (2020). *Home Schoollife: Overview of Learning Styles*. *The Kinesthetic Learner.* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=TXe1KPJCh5c [in English].
8. 8. Miller, C. A., Fitch, T.L., & Marshall, J. L. (2003). Locus on Control and At-Risk Youth: a Comparison of Regular Education of High School Students and Students in Alternative Schools. *Education,* 123(3) [in English].
9. Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9.3 [in English].
10. Paterson, P., & Rosbottom, J. (1995). Learning Styles and Learning Strategies. *Department of Information Science. University of Portsmouth,* 1, 1 [in English].
11. Rasool, S. (2018). *Teaching Strategies for the 8 Different Learning Styles*. Virtual Speech. VR Platform. Retrieved from https://virtualspeech.com/blog/teaching-strategies-different-learning-styles [in English].
12. William, C. (2011). *Understanding Learning Styles: A Conversation With Dr. Bill Cerbin. Interview With Nancy Chick. UW Colleges Virtual Teaching and Learning Center.* Retrieved from https://sites.google.com/a/gapps.uwc.edu/vtlc/home/programs/ podcasts/learningstylescerbin [in English].
13. Willings, K. (2019). *Learning Styles and Strategies*. Retrieved from https://skyteach.ru/2019/03/19/learning-styles-and-strategies/ [in English].

Лебедєва Н. М.,
orcid.org/0000-0002-6297-106X
Французова К. С.,
orcid.org/0000-0002-0959-2669

МОВНІ СТИЛІ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті представлені різні підходи до вивчення проблеми мовних стилів у сучасній лінгводидактиці, пояснюються причини їх популярності у світовій практиці викладання іноземних мов і чому вони широко прийняті і популяризуються британськими та американськими вченими. Автори детально розглядають та інтерпретують на прикладах основні види мовних стилів навчання ("language learning styles"), вказуючи на їхні переваги та недоліки, і як вони можуть бути використані для покращення якості викладання іноземної мови у середній школі. У ході викладеного матеріалу демонструється роль "language learning styles" у методиці викладання іноземних мов. Заслуговує на увагу питання про розмежування понять "language learning styles" викладача та учня.

Проблема "language learning styles" у викладанні англійської мови у середній школі набула особливої актуальності у зв'язку з необхідністю формування у сучасних учнів навичок комунікації в різних соціальних сферах. Термін «мовні стилі навчання» ("language learning styles") використовується для опису концепта, що включає процес рецепції школярами нової іншомовної інформації та вироблення у них уміння адекватно її ретранслювати у процесі спілкування.

Авторками проаналізовано основні принципи "language learning styles" у сучасній лінгводидактиці та розкрито можливості конкретного застосування їх у методиці навчання англійської мови у середній школі. Встановлено взаємозв'язки між різними підходами до вивчення мовних стилів. Визначено методи формування «відчуття стилю», відповідного комунікативній ситуації.

У широкому розумінні "language learning styles" розглядається у контексті загальних принципів навчання іноземної мови, проте акцентується необхідність диференційованого та особистісно зорієнтованого навчання. Авторки виходять з того, що вибір стилів навчання передбачає врахування рівня психологічної і комунікативної підготовки учнів, зокрема ступенів сформованості їхніх мовних та мовленнєвих навичок з англійської мови, а також інтелектуального рівня, вікових особистісних рис, процесів пам'яті, уяви, мислення.

Авторки розробили пропозиції щодо використання "language learning styles" у практиці навчання англійської мови у середній школі, а також визначили перспективу подальших досліджень у цій галузі.

Ключові слова: методика навчання, англійська мова, лінгводидактика, мовні стилі навчання ("language learning style"), рецепція, комунікація.

Дата надходження статті: 24.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Чумак Л. В.

УДК 37(082):502/504
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi47.154*

***Чайковська Г. Б.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4614-3843

ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ

У статті розглянуто проблему реалізації освіти для сталого розвитку в умовах реформування вітчизняної освіти та з урахуванням реалій і потреб сьогодення. Зокрема проаналізовано та обґрунтовано педагогічні умови реалізації цілей освіти для сталого розвитку в навчанні учнів молодшого шкільного віку. Наголошено на необхідності оновлення змісту типових освітніх програм для початкової школи контентом сталого розвитку та освіти для сталого розвитку, у т. ч. природничої, громадянської та історичної, соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей, що реалізується в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Доведено, що така інтеграція відображає ідеї та принципи сталого розвитку, грамотно поєднує його ключові компоненти та сприяє формуванню в учнів початкової школи багатогранних, інтегрованих компетентностей.

Установлено, що важливою педагогічною умовою реалізації цілей освіти для сталого розвитку є використання принципів педагогіки емпауерменту (мотивації і натхнення до дії). З'ясовано, що основним методом цієї концепції є партнерство, побудоване на основі активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

В реалізації цілей освіти для сталого розвитку в освітньому процесі початкової школи необхідним вважаємо формування в учнів таких навичок: упевненість у собі, ораторські здібності, комплексне розв'язання проблем, уміння працювати в команді, вирішення конфліктів, емоційна компетентність, креативність, уміння домовлятись, когнітивна гнучкість тощо.

Обґрунтовано важливість забезпечення інтерактивності освітнього середовища початкової школи як умови реалізації цілей освіти для сталого розвитку шляхом використання

[*] © ***Чайковська Г. Б.***

на уроках інформаційно-комунікативних технологій та інноваційних методів навчання. Особливо це актуально в умовах дистанційного навчання.

Констатовано, що означені педагогічні умови взаємопов'язані та взаємодоповнювальні, формують сталу систему вимог, необхідних для впровадження ідей сталого розвитку в зміст освітньої програми початкової школи.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, педагогічні умови, концепція «Нова українська школа», інтегрований курс «Я досліджую світ», початкова освіта, реалізація цілей освіти для сталого розвитку.

Постановка проблеми. Основою забезпечення сталого розвитку суспільства була й залишається освіта як ключовий фактор, що сприяє реалізації цілей сталого розвитку й забезпечує попередження та вирішення світових криз, серед яких і пандемія COVID-19, котра виявила необхідність у здатності швидко реагувати на несподівані ризики, співпрацювати в пошуку результативних рішень.

У науковому вимірі й досі тривають спроби вчених-теоретиків та практиків зробити освіту для сталого розвитку невід'ємною складовою формальної освіти. З огляду на сказане, актуалізуються питання пошуку ефективних засобів упровадження в освітній процес вже на початковому етапі, тобто в початковій школі, умов реалізації освіти для сталого розвитку.

Аналіз досліджень. У науковому доробку є чимало праць, які засвідчують конструктивність освітніх ідей сталого розвитку, важливість їхньої адаптації до вітчизняної практики й актуальність порушених питань для сучасного освітнього простору. Насамперед це дослідження О. Безсонової, В. Боголюбова, Ю. Бойчук, О. Висоцької, Н. Гавриш, Т. Гардащук, В. Карамушкіної, І. Карпань, М. Мелманн, Л. Мельник, Н. Миськової, О. Пометун, Н. Пустовіт, Н. Рідей, Т. Смагіної та ін.

Відсутність нормативно-правової освітньої бази пояснює епізодичний характер освіти для сталого розвитку, а поодинокі впровадження її в заклади освіти базуються на інтузіазмі педагогічних колективів.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов реалізації цілей освіти для сталого розвитку в освітньому просторі початкової школи загалом, під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» зокрема.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел дає змогу окреслити зміст поняття «освіта для сталого розвитку» як «сучасний підхід до організації освітнього процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу» [5, с. 173]. У своєму дослідженні аналізоване поняття трактуємо як форму освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку в освітній процес початкової школи з метою формування у молодших школярів ключових компетентностей сталого розвитку.

Аналіз засадничих положень освіти для сталого розвитку та концепції «Нова українська школа» [2] дає нам змогу констатувати ідейну близькість цих освітніх парадигм, хоча вони й різняться термінологією. І. Коренева визначає такі їхні спільні методи і підходи до освітнього процесу: «використання активних методів навчання, педагогіка партнерства, виховання на загальнолюдських морально-етичних та соціально-політичних цінностях, розвиток трансверсальних умінь і навичок, критичного мислення, активної громадянської позиції, створення нового навчального середовища, забезпечення високої якості освіти тощо» [4, с. 19].

Зазначимо, що у світовій практиці освіта для сталого розвитку реалізується у вигляді міжпредметної, міждисциплінарної, предметної, позакласної, позашкільної, проєктної моделей [6, с. 28]. На жаль, предметна модель освіти для сталого розвитку не знайшла свого відображення у вітчизняній формальній шкільній освіті. Її впровадження

відбувається шляхом включення ідей сталого розвитку до навчальних курсів і дисциплін, підготовку навчальних посібників, розробку окремих курсів зі сталого розвитку, перепідготовку педагогічних кадрів, зміну менеджменту закладу освіти тощо.

Аналіз типової освітньої програми для початкової школи (автор О. Савченко [7]) дає змогу зробити висновок, що ключова роль у реалізації цілей освіти для сталого розвитку відведена природничій, громадянській та історичній, соціальній та здоров'язбережувальній освітнім галузям, які реалізуються інтегрованим курсом «Я досліджую світ». Ця інтеграція, на нашу думку, відображає ідеї та принципи сталого розвитку та грамотно поєднує його ключові компоненти [8, с. 139].

Метою навчальної дисципліни «Я досліджую світ» є особистісний розвиток молодших школярів на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі [7, с. 37–38]. Означена мета співвідноситься з цілями освіти для сталого розвитку, серед яких формування в молодших школярів знань та практичних навичок, які дають їм змогу приймати рішення, спрямовані на покращення якості життя без загрози для майбутніх поколінь. Без сумніву, переорієнтація традиційної освіти на цілі сталого розвитку сприятиме вихованню такої нації, у пріоритеті якої буде збереження планети для майбутніх поколінь, збереження ресурсів та зменшення забруднення, а також повага один до одного.

Зазначене вище спонукає нас до визначення та обґрунтування педагогічних умов реалізації цілей освіти для сталого розвитку на уроках «Я досліджую світ» у початковій школі, а саме: оновлення змісту типових освітніх програм для початкової школи контентом сталого розвитку та освіти для сталого розвитку; використання принципів педагогіки емпауерменту (мотивації й натхнення до дії) на уроках та позаурочній діяльності; формування у молодших школярів м'яких навичок як основи прийняття учнями правильних рішень, забезпечення інтерактивності освітнього середовища шляхом використання інформаційно-комунікативних технологій та інноваційних методів навчання.

Вважаємо, що необхідною педагогічною умовою реалізації цілей освіти для сталого розвитку в освітньому процесі початкової школи є оновлення змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що містить як природничо-наукову, так і соціально-громадянську складові. Такий підхід дає змогу наповнювати елементи природничої, економічної, інженерної, технологічної початкової освіти дітей контентом сталого розвитку та освіти для сталого розвитку.

Важливо зауважити, що реалізація означеної педагогічної умови сприятиме формуванню в учнів початкової школи здатності розуміти та реалізовувати стратегію сталого розвитку, тобто сприятиме формуванню багатогранних, міждисциплінарних та інтегрованих компетентностей, які задекларовані в концепції «Нова українська школа», зокрема уміння вчитися впродовж життя, компетентність у природничих науках і технологіях, ініціативність та підприємливість, соціальна та громадянська компетентність, обізнаність та здатність до самовираження в сфері культури, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя [3, с. 11–12]. На нашу думку, такий компетентісний підхід забезпечує єдність двох освітніх концепцій – освіти для сталого розвитку та Нової української школи.

Реалізацію цілей сталого розвитку на уроках «Я досліджую світ» у початковій школі розглядаємо крізь призму вирішення таких завдань:

– ознайомлення учнів із концепцією сталого розвитку як ключовою стратегією вирішення глобальних проблем людства;

– розвиток у дітей молодшого шкільного віку відповідальності за власні вчинки та поведінку;

– формування в молодших школярів практичних навичок сталого розвитку;

– виховання розуміння важливості підтримки сталого розвитку кожним членом суспільства.

Оновлення змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» контентом сталого розвитку та освіти для сталого розвитку вбачаємо в інтеграції змісту глобальних цілей сталого розвитку в програму курсу. Як приклад, пропонуємо теми уроків, на яких доцільно ознайомити другокласників із стратегією сталого розвитку (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст освіти для сталого розвитку в початковій школі

№ з/п	Глобальні цілі сталого розвитку	Теми уроків
1	Подолання бідності	Світове господарство
2	Вирішення проблем голоду	Що виготовляють або вирощують у нашому краї?
3	Підтримання хорошого здоров'я	Турбуйся про здоров'я
4	Якісна освіта	Ми другокласники і другокласниці. Якою була школа колись і якою є тепер
5	Гендерна рівність	Права та обов'язки дитини
6	Чиста вода й належні санітарні умови	Як берегти воду? Кругообіг води в природі
7	Доступна та чиста енергетика	Повітря. Як зберегти повітря чистим
8	Гідна праця та економічне зростанння	Пізнай свій край
9	Промисловість, інновації та інфраструктура	Винаходи людства та їх уплив на життєдіяльність людини
10	Скорочення нерівності	Моральні норми. Навички співжиття і співпраці
11	Сталий розвиток міст та спільнот	Безпека там, де ти живеш
12	Відподальне споживання	Як берегти воду. Як економити електроенергію
13	Пом'якшення наслідків зміни клімату	Природні і штучні джерела тепла. Обігрівальні прилади
14	Збереження морських ресурсів	Охорона природи. Червона книга України
15	Захист екосистем суші	Форми земної поверхні. Гірські породи. Ґрунт
16	Мир, справедливість та сильні інститути	Толерантне ставлення до різноманітності культур, звичаїв
17	Партнерство заради стійкого розвитку	Моральні норми. Навички співжиття і співпраці

З таблиці 1 помітно, як ідеї сталого розвитку логічно інтегруються у зміст освітньої програми курсу «Я досліджую світ». На цих уроках діти мають дізнатися про серйозність проблеми зміни клімату у світі та можливі наслідки таких змін, уплив способів виробництва і споживання на навколишнє середовище, корпоративну соціальну відповідальність і відповідну нормативно-правову базу, порушення прав людини, гендерну нерівність, відповідальність людства за майбутнє нашої планети тощо. Метою втілення ідей сталого розвитку в освітній процес початкової школи є формування правильних звичок, поведінки та стилю повсякденного життя дітей молодшого шкільного віку. Ціль такого виховання – сформувати раціональне ставлення до використання ресурсів планети та їх свідомого заощадження, позитивне сприйняття майбутнього.

Необхідною умовою реалізації цілей освіти для сталого розвитку в освітньому процесі початкової школи вважаємо використання принципів педагогіки емпауерменту на уроках та у позаурочній діяльності. Пріоритетним напрямом цього підходу є створення умов для формування в молодших школярів упевненості у власних силах

і можливостях, відповідальності за результати навчання, прийняття рішень щодо власного стилю життя.

Погоджуємося із висновками досліджень О. Грошовенко та Т. Кондратюк щодо принципів емпауермент-педагогіки: повага до особистості дитини, її підтримка; стимулювання активності дітей запитаннями, а не відповідями; залучення всіх дітей до навчання з підкресленням значущості кожного з них у цьому процесі; побудова заняття на засадах комунікативності, продуктивного й толерантного співробітництва; довіра до дитини з боку педагога, надання їй можливості обирати спосіб дії, необхідні засоби й час для його реалізації; відсутність змагання, негативного оцінювання, тиску на дитину [1, с. 78].

На нашу думку, основним у педагогіці емпауертменту є метод партнерства, за змістом якого дитина є активним суб'єктом спільної освітньої діяльності. Цей метод заснований на реальному співробітництві, демократичних і творчих засадах у процесі навчальної діяльності.

Реалізація в освітньому процесі принципів педагогіки емпауерменту спрямована на забезпечення взаємозв'язку між цінностями і поведінкою учнів молодшого шкільного віку; активністю суб'єкта й мотивацією до діяльності задля сталого розвитку; єдність змісту цілей сталого розвитку із повсякденним життям учнів початкової школи. Цих результатів можна досягти шляхом створення психологічного комфорту учнів під час навчання, умов для висловлення та відстоювання власної думки. Без сумніву, таке середовище сприятиме розвитку в учнів ентузіазму й почуття задоволення результатами своїх рішень та діяльності, виконання дій і вироблення поведінки, орієнтованої на сталий розвиток.

Ще однією педагогічною умовою реалізації цілей освіти для сталого розвитку в освітньому процесі початкової школи є формування в учнів м'яких навичок (англ. soft skills), орієнтованих на сталий розвиток. Цей процес відбувається у декілька етапів. Спочатку на основі аналізу певного аспекту життя дитина приймає рішення, як діяти в напрямі сталого розвитку найближчим часом. Далі отримує необхідну інформацію, як діяти. Потім починає діяти, набуваючи вмінь та навичок, а далі формує звичку через багаторазове вправляння в дії [5, с. 46].

Ми виокремили основні групи «м'яких» навичок, орієнтованих на сталий розвиток, які необхідно формувати в учнів початкової школи: комунікація (здатність дитини чітко висловлювати свої думки та ідеї, ефективно використовуючи навички спілкування в різних формах і ситуаціях); співпраця і взаємодія (ефективна і продуктивна робота з усіма учасниками освітнього процесу); співчуття (прагнення діяти, щоб допомагати іншим поліпшити ситуацію, що склалася); емпатія (поєднання почуттів і сприйняття емоцій інших людей, а також здатність визначати й розуміти емоції інших людей); управління емоціями (здатність ефективно управляти своїми емоціями, думками і поведінкою); критичне мислення (проведення об'єктивного аналізу та оцінки розглянутого питання в цілях формування раціонального судження на основі фактичних даних); вирішення проблем (здатність застосовувати різні підходи до вирішення проблем (пов'язаних зі сталим розвитком) і знаходити дієві, комплексні та справедливі варіанти вирішення проблеми в інтересах сталого розвитку; відповідальне прийняття рішень (розуміння наслідків упливу поведінки однієї людини на благополуччя іншої людини).

Важливою педагогічною умовою реалізації цілей освіти для сталого розвитку в освітньому процесі початкової школи є забезпечення інтерактивності освітнього середовища шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інноваційних методів навчання.

Поділяємо думку вчених про те, що навчання здобувачів початкової освіти на основі застосування інтерактивних форм і методів навчання є дієвим засобом засвоєння теоретичних знань про сталий розвиток, осмисленням власної діяльності на засадах сталого розвитку, визначенням загальних та особистих здобутків задля сталого розвитку

суспільства. Найбільш уживаними інтерактивними технологіями на уроках «Я досліджую світ» є технології ситуативного моделювання (рольова гра, імітаційна гра) колективно-групового навчання (мікрофон, мозковий штурм, навчаючи вчуся, незакінчене речення, дерево рішень), кооперативного навчання (робота в групах, робота в парах, акваріум, коло ідей, проєкт); технологія опрацювання дискусійних питань (займи позицію, зміни позицію, дискусія) [6].

Особлива увага в умовах дистанційного навчання звертається на інформаційно-комунікаційні технології навчання. Їх використання обумовлене необхідністю забезпечити відповідність освітнього процесу сучасним викликам суспільства. Глобальна комп'ютеризація освітнього середовища, оснащення навчальних кабінетів сучасними мультимедіа тощо роблять освітній процес сучасним, а освіту для сталого розвитку ефективною.

Вважаємо, що означені педагогічні умови взаємопов'язані та взаємодоповнювальні, оскільки формують сталу систему вимог, необхідних для впровадження ідей сталого розвитку в зміст освітньої програми початкової школи і дають змогу молодшим школярам ефективно засвоювати знання, вміння та навички, орієнтовані на сталий розвиток.

Висновки. Освіта для сталого розвитку є важливим напрямом початкової освіти, позаяк Концепція Нової української школи декларує принципи сталого розвитку, передбачає прийняття учнями молодшого шкільного віку цінностей сталого розвитку як особистісних якостей та визначає їх готовність втілювати ідеї сталого розвитку в життя.

Вважаємо, що організація освітнього процесу початкової школи на засадах сталого розвитку буде ефективною за таких педагогічних умов: оновлення змісту типових освітніх програм для початкової школи контентом сталого розвитку та освіти для сталого розвитку; використання принципів педагогіки емпауерменту на уроках та в позаурочній діяльності; формування в молодших школярів м'яких навичок, орієнтованих на сталий розвиток, забезпечення інтерактивності освітнього середовища шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методів навчання.

Зауважимо, що виявлені ідеї є актуальними та значущими для сучасного освітнього простору на етапі реформування національної початкової освіти. Відтак предметом подальшого вивчення є апробація визначених педагогічних умов в освітній простір початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Грошовенко О. П., Кондратюк Т. Г. Педагогіка емпауерменту в технології екологічних коміксів. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2. С. 76–83.
2. Концепція Нової української школи. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepcziya.pdf
3. Коренева І. М. Освіта для сталого розвитку: реалії України. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2018. Вип. 36. С. 17–24.
4. Матюха Г. В., Соколова А. С. Розвиток м'яких навичок при навчанні школярів англійської мови. *Science, Research, Development: monografiapokonferencyjna* (м. Роттердам, 30-31 березня 2019 р.). Warszawa: Sp. z.o.o."Diamond trading tour", 2019. Вип. "Pedagogy". № 15. С. 45–47.
5. Пометун О. І. Педагогічні засади освіти для сталого розвитку в Українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 171–182.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Біда О. А. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2011. 304 с.
7. Савченко О. Я. Типова освітня програма URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf
8. Чайковська Г. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. Вип. 1 (46). С. 138–142.

References:

1. Hroshovenko, O. P., & Kondratiuk, T. H. (2018). Pedahohika empauermentu v tekhnolohii ekolohichnykh komiksiv [Formation of bases of ecological culture of junior schoolchildren by means of ecological education]. *Molodyi vchenyi,* 5.2, 76–83 [in Ukrainian].
2. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian school]. Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/ konczepcziya. tf_APA.pdf [in Ukrainian].
3. Koreneva, I. M. (2018). Osvita dlia staloho rozvytku: realii Ukrainy [Education for sustainable development: the realities of Ukraine]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka,* 36, 17–24 [in Ukrainian].
4. Matiukha, H. & Sokolova, A. (2019). Rozvytok miakykh navychok pry navchanni shkoliariv anhliiskoi movy [Soft skills development while teaching the English language to school students]. In *Science, Research, Development,* (pp. 45–47). Warszawa: Sp. z.o.o."Diamond trading tour" [in Ukrainian].
5. Pometun, O. I. (2015). Pedahohichni zasady osvity dlia staloho rozvytku v Ukrainskii shkoli [Pedagogical principles of education for sustainable development in the Ukrainian school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* 1, 171−182 [in Ukrainian].
6. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V., & Bida, O. A. (2011). *Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u navchanni molodshykh shkoliariv* [The use of interactive technologies in teaching elementary school children]. Ternopil: Navchalna knyha Bohdan [in Ukrainian].
7. Savchenko, O. Ya. Typova osvitnia prohrama [Typical educational program]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf [in Ukrainian].
8. Chaikovska, H. B. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly na zasadakh staloho rozvytku [Professional education of future primary school teachers on the basis of sustainable development]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota»,* 1 (46), 138–142 [in Ukrainian].

Chaikovska A. B.,
orcid.org/0000-0003-4614-3843

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN MODERN PRIMARY SCHOOL: CONDITIONS OF IMPLEMENTATION

The article considers the problem of implementing education for sustainable development in the context of reforming national education and taking into account the realities and needs of today. In particular, the pedagogical conditions for the implementation of educational goals for sustainable development in the education of primary school students were analyzed and substantiated. Emphasis is placed on the need to update the content of standard primary school curricula with sustainable development content and education for sustainable development, including natural, civic and historical, social and health education sectors, which are implemented within the integrated course "I explore the world". It is proved that such integration reflects the ideas and principles of sustainable development, competently combines its key components and contributes to the formation of multifaceted, integrated competencies in primary school students.

It is established that an important pedagogical condition for educational goals for sustainable development is the use of pedagogical principles empowerment (motivation and inspiration for action). It was found that the main method of this concept is a partnership, which was built on the basis of active subject-subject interaction of participants in the educational process.

In the implementation of educational goals for sustainable development in the educational process of primary school we consider it necessary to form students' soft skills: self-confidence, public speaking skills, complex problem solving, ability to work in a team, conflict resolution, emotional competence, creativity, ability to negotiate, cognitive flexibility, etc.

The importance of ensuring the interactivity of the educational environment of primary school as a condition for achieving the goals of education for sustainable development through the use of information and communication technologies and innovative teaching methods in lessons. This is especially true in the context of distance learning.

It is stated that these pedagogical conditions are interconnected and complementary, form a stable system of requirements necessary for the introduction of sustainable development ideas in the content of the educational program of primary school.

Key words: education for sustainable development, pedagogical conditions, the concept of "New Ukrainian school", integrated course "I explore the world", primary education, realization of goals of education for sustainable development.

Дата надходження статті: 22.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Янкович О. І.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 004.42:001.895:378.14
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.150

***Бойчук В. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1082-3962
***Уманець В. О.**[*],*
orcid.org/0000-0002-7237-4955
***Фу Гуан**[*],*
orcid.org/0000-0003-2025-9151

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Окреслено шляхи розв'язання проблеми використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на різних етапах художньо-творчої діяльності студентів. Предметна специфіка професійної діяльності майбутнього викладача художньо-мистецьких дисциплін дає можливість користуватися засобами сучасної комунікації на різних етапах виконання творчих проєктів, поєднуючи технічні засоби з новітніми освітніми технологіями. Висвітлено методичні особливості застосування ІКТ під час пошуку інформації, розробки проєкту, його оцінювання та самооцінювання. Запропоновано варіанти доцільного застосування загальнодоступних комп'ютерних програм і засобів комунікації з метою підвищення професіоналізму виконання проєктів студентами, оптимізації зворотного зв'язку між викладачем і суб'єктами навчання, інноваційного підходу у виконанні комплексних завдань. Доведено, що навчання майбутніх викладачів художньо-мистецьких дисциплін є ефективним на основі ІКТ (мови програмування, готові програмні продукти, пакет програм Microsoft Office, хмарні сервіси, Інтернет-ресурси, WEB-сайт), упроваджених в освітній процес спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін. Заняття з художньо-мистецьких дисциплін повинні бути яскравими, емоційними, із залученням великої кількості ілюстративного матеріалу, з використанням відеозаписів тощо. Все це може забезпечувати комп'ютерна техніка з її мультимедійними можливостями. Використання комп'ютера дає можливість побачити світ очима багатьох митців. Такі заняття виховують почуття прекрасного, розширюють кругозір здобувачів вищої освіти, дозволяють за обмежений час дати великий мистецтвознавчий матеріал. Завдання впровадження ІКТ полягає в тому, щоб використання цих технологій стало звичайним і звичним у діяльності викладача та стало невід'ємною, органічною частиною будь-якого заняття.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, проєктна діяльність, викладач художньо-мистецьких дисциплін, засоби комунікації, зворотній зв'язок.

Постановка проблеми. У статі розглянуто питання сучасної стратегії STEAM – освіти, яка успішно розвивається в наш час, що є результатом інтеграції науки і мистецтва, внаслідок якої народжуються наукові технології. Проаналізовано деякі історико-педагогічні аспекти цієї проблеми. Привернуто увагу до п'яти складників STEAM-освіти: S – science (природничі науки), T – technology (технологія), E – engineering (інженерне мистецтво), A – art (творчість) і M – mathematics (математика) та акцентовано на важливості мистецької складової в міждисциплінарному формуванні цілісної особистості. Висвітлено результати окремих досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Проаналізовано підходи до впровадження таких норм освіти у США та Австрії, інших країнах Євросоюзу. Визначено, що для педагогічних представників, зокрема, майбутніх викладачів художньо-мистецьких дисциплін, упровадження STEAM допомагають підвищити власний рівень професіоналізму, покращити якість освітнього

[*]© ***Бойчук В. М.***
[*]© ***Уманець В. О.***
[*]© ***Фу Гуан***

процесу, зменшити час підготовки до занять, дозволяє внести кардинально нове в роботу педагога. Художньо-творча діяльність є важливим показником формування творчої особистості здобувача освіти, особливу роль у ставленні до образотворчої діяльності відіграє розвиток художнього сприйняття при ознайомлені з творами живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва. Це ознайомлення може мати різні форми, зокрема і з використанням сучасних інформаційних технологій та STEAM-підходів. Нами зроблено висновки, що всебічне розуміння наукових проблем, творчий та інженерний підхід до їх вирішення, критичне мислення, здатність обробляти дані, що репрезентують образні та символічні об'єкти; здатність аналізувати кілька потоків даних одночасно, інтегроване застосування наукових та художніх методів пізнання сприяє розвитку всіх важливих компетентностей майбутніх фахівців.

Міждисциплінарний підхід передбачає інтегративні зв'язки в освітньому процесі. Це зв'язки між навчальними дисциплінами різних галузей знань. Саме STEAM-освіта передбачає змішане (міждисциплінарне) освітнє середовище, в якому студенти, майбутні викладачі художньо-мистецьких дисциплін (далі – МВХМД) починають розуміти, як можна застосувати наукові методи на практиці, а з паралельним розвитком Arts-дисциплін формують і навички креативності. Реалії сучасної освіти вимагають регулярного перегляду узгодженості між підготовкою фахівців і вимогами до їх знань під час працевлаштування. Інноваційні технології в усіх галузях професійної діяльності людей відіграють важливу роль і є підґрунтям економічного зростання. Більшість професій вимагають від фахівця знання комп'ютерної техніки і застосування різних її можливостей.

Професійна підготовка, яка формує професійно-педагогічну компетентність МВХМД, вбирає історичні здобутки вітчизняної та світової тенденції. Теоретико-методологічний компонент системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю зумовлює зміни в цілях, меті, принципах, функціях, методиці професійно-художньої освіти, що гарантує реалізацію у професійно-педагогічній діяльності її потенціалу та спрямованість на поступове накопичення компонентів інноваційності студентів.

Під інноваційним розвитком ми розуміємо впровадження нововведень, необхідних для збільшення інноваційного потенціалу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців художнього профілю. Ці інновації ефективно покращуватимуть результати професійної підготовки МВХМД в галузі художньо-естетичного виховання, вдосконалюючи освітні, виховні та дидактичні аспекти педагогічної системи, стимулюючи впровадження високоефективних освітніх технологій. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес у вищій школі, оцінювання його результатів та управління навчально-творчою діяльністю суттєво впливає на підвищення якості вищої освіти, прискорення соціальної і професійної адаптації майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Аналіз досліджень. Проблеми професійної підготовки педагогів розглядали О. Абдуліна, В. Андрущенко, А. Алексюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Ковальов, Н. Кузьміна, О. Пєхота, В. Семиченко, С. Сисоєва, М. Скаткін, В. Чайка, В. Шахов, І. Якиманська та ін. Підготовку фахівців художнього профілю досліджували О. Музика, Л. Оршанський, О. Отич, Л. Сліпчишин, Р. Шмагало та ін. Проблеми художньо-педагогічної підготовки викладачів мистецьких дисциплін розглядали Л. Бабенко, Л. Бичкова, В. Бойчук, І. Глинська, Т. Завадська, М. Кириченко, С. Кондахчан, С. Коновець, Т. Люріна, Н. Миропольська, Б. Неменський, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, М. Пічкур, О. Рудницька, О. Ростовський, С. Соломаха, О. Шевнюк, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова, Б. Юсов та ін. Професійно-педагогічним аспектам художньої освіти присвятили свої праці Д. Богоявленська, В. Бутенко, В. Радкевич, В. Тименко та ін. Роль мистецьких факторів у сучасному освітньому процесі в контексті проблем STEAM-освіти розглядали М. Васильєв, В. Жукова, А. Жуманбаева,

А. Иманова, Е. Йоргенсен, О. Кухаревська, О. Матковська, Т. Перро, Р. Самуратова, А. Смирнов, Т. Стрельнікова, О. Шатунова та ін.

Метою статті є акцентування уваги на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності МВХМД.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних чинників підвищення ефективності професійної підготовки МВХМД є активне впровадження нових форм і методів навчання, зокрема загальної комп'ютеризації освітнього процесу. Методичною основою професійної підготовки МВХМД вважаємо активне використання засобів, що розвивають творчі здібності здобувачів освіти та особистісні характеристики, формують уміння, необхідні для педагогічної діяльності, сприяють розширенню їх проєктної та дослідницької діяльності.

Освоєння ІКТ МВХМД реалізується за допомогою передбачених в освітній програмі нових предметів («Інженерна та комп'ютерна графіка»; «Конструювання засобами комп'ютерної графіки»), спрямованих на вивчення інформатики та ІКТ. Впровадження ІКТ у предметне середовище освітнього процесу передбачає інтеграцію різних предметних областей з інформатикою, що сприяє розумінню студентами процесів інформатизації в сучасному суспільстві (в його професійному аспекті) [3, с. 140].

STEAM–освіта є результатом інтеграції науки і мистецтва, внаслідок якої народжуються наукові технології, запліднені моральними цінностями. Союз фундаментального і гуманітарного знання дає могутній поштовх творчому розвитку особистості, активно розвиває креативний напрям освіти, що може включати такі комплексні дисципліни, як промисловий дизайн, ландшафтну архітектуру, екологічну та індустріальну естетику тощо (Бойчук В. М., 2015, с. 290). STEAM сприяє розвитку таких важливих навичок, як комплексне розуміння наукових проблем, творчо-інженерний підхід до їх розв'язання, критичне мислення, здатність до обробки інформації в образах і символах; здатність до аналізу декількох потоків інформації одночасно, інтегроване застосування наукового і художнього методів пізнання, використання в дослідницькій діяльності основ проєктування та ін. STEAM-освіта значною мірою сприяє «олюдненню» освітнього процесу, оскільки до сухих фактів, цифр та їх комбінацій ефективно підключає смисложиттєві цінності.

Інтерес до STEAM-освіти постійно зростає. Державні програми в царині STEAM-освіти прийняті урядами Австралії, Великобританії, Ізраїлю, Китаю, Кореї, Сінгапуру, США, Японії. Варто визнати, що найкращих результатів у впровадженні STEAM-освіти досягли Японія, Китай і Сінгапур. Це щотижневе вивчення значної кількості мистецьких дисциплін, міждисциплінарний підхід, цілеспрямоване навчання креативності та дизайну [3, с. 141].

Нині у педагогічній літературі все більша увага приділяється методичним прийомам навчання, які розвивають творчу і пізнавальну активність здобувачів вищої освіти. «Мистецтво – особлива форма суспільної свідомості і людської діяльності, в якій художнє (образне) пізнання життя органічно поєднується з науково-аналітичним процесом», – стверджує Тьєррі де Дюв у своїй праці «Sewn in the sweatshops of Marx: Beuys, Warhol, Klein, Duchamp». Для успішного вирішення сучасних завдань естетичної освіти і розвитку творчості особистості використовуються нові технології в освітньому процесі, які роблять його більш результативним і відповідним вимогам сучасного життя. Ці технології формують у МВХМД інтелектуальну, інформаційну, творчу і загальнокультурних компетентності.

Застосування інновацій неможливе без використання інформаційно-комунікаційних технологій, які включають у себе підготовку і передачу інформації в освітньому процесі за допомогою інтерактивного устаткування. Вони забезпечують можливість забезпечити візуальне сприйняття інформації з теми заняття, дають можливість розглянути дрібні деталі й оцінити достоїнства мистецького твору,

сприяють підвищенню мотивації та транспарентності заняття [2]. Все це доповнює інформацію, яку здобувачі освіти отримують під час проведення занять викладачем. Для унаочнення важливими є різні фото і відеоматеріали, особистий досвід і враження педагога, а також позаурочна діяльність: організація виставок, зокрема, віртуальних, із використанням технологій 3D (рис. 1), відвідування театрів і концертів, пізнавальні екскурсійні поїздки у центри художніх ремесел і т.д.

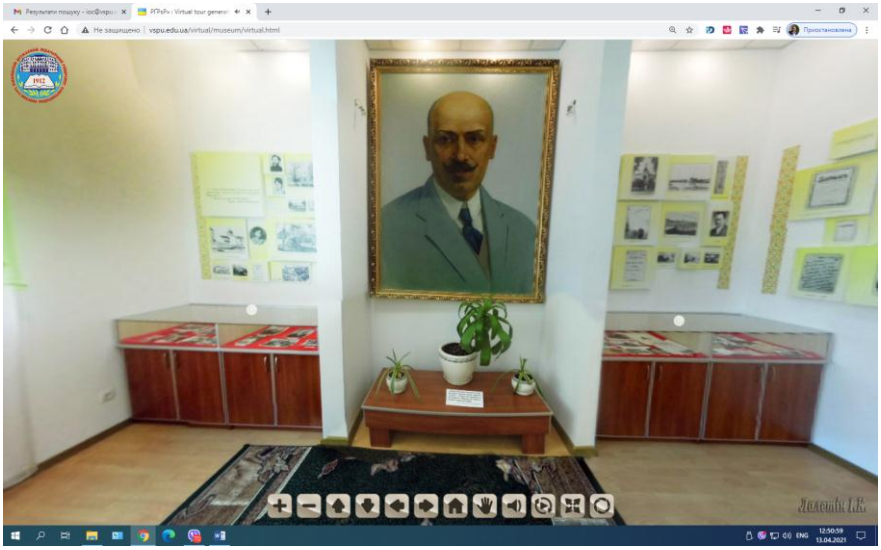

Рис. 1. Віртуальний тур: музей М.М.Коцюбинського Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
[http://www.vspu.edu.ua/virtual/museum/virtual.html]

Сучасні здобувачі освіти активно користуються смартфонами, планшетами та стаціонарними комп'ютерами. Вони посідають важливе місце в їхньому житті, а для спілкування зі світом мистецтва у них залишається обмаль часу, відтак заняття з художньо-мистецьких дисциплін повинні заповнити недостатність знань у цій сфері та сприяти духовному розвитку МВХМД. За допомогою комп'ютерної техніки можна поєднувати теоретичний і демонстраційний матеріал. Здобувачі освіти можуть спробувати себе, наприклад, у ролі художника, дизайнера чи архітектора, що суттєво підвищує інтерес до творчості, сприяє кращому сприйняттю мистецтва і розширенню кругозору, допомагає формуванню відповідної компетентності [1, с. 33].

Застосування ІКТ розширило можливості використання та обробки зображень. Однак застосування спеціального програмного забезпечення для роботи з фото-відеографікою вимагає не тільки технологічних навичок, а й усвідомлення їхніх художніх можливостей [6, с. 200]. Нова технологія полегшує отримання зображення, підвищує його якість і в той же час змушує по-новому поглянути на зміст зображення чи відеоряду як на мистецтво й інформаційне повідомлення одночасно. Цифрові технології сприяють розвитку в МВХМД інженерного мислення, підвищенню мотивації, відкривають нові можливості створення творчих робіт з їх допомогою: колажі, фото і відео привітання, анімаційні фільми, 3D-моделювання і т.п. Сучасні електронні музичні інструменти та їх цифровізовані аналоги також надають МВХМД нові можливості. Адже «... частота музичних звуків і тембрових регістрів синтезаторів не фіксована жорстко, і виконавець може змінювати частоту і тембр плавними переходами», – зазначає Людмила Василевська-Скупа у своїй науковій розвідці «Методологічний аспект підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до розвитку співацького голосу учнів».

При викладанні мистецтва очевидні такі переваги використання ІКТ: показ слайдів, відеофільмів, віртуальні подорожі найцікавішими містами і музеями світу, прослуховування музичних записів, демонстрація творчих робіт, використання знань, отриманих на заняттях із художньо-мистецьких дисциплін при підготовці до інших предметів гуманітарного циклу, що сприяє розвитку метапредметних зв'язків [5, с. 83].

Мистецька діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. У процесі створення, наприклад, зображення, формуються: спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Така діяльність надає можливість доступними засобами висловити емоційний стан людини, її ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва. Особливу роль у ставленні людини до мистецької діяльності відіграє розвиток художнього сприйняття при ознайомлені з творами живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва. Це ознайомлення може мати різні форми, зокрема і з використанням сучасних інформаційних технологій.

Під час спілкування з творами мистецтва створюються умови для всебічного оволодіння можливостями художньої культури, виховується творча особистість. У художньо-естетичних цінностях людина знаходить джерело духовного збагачення, морального задоволення, співпереживання, соціального самоствердження, розвитку творчих сил й індивідуальних здібностей [3, с. 139]. Наприклад, можна навести такий історичний факт: під час політичних катаклізмів 20-го століття європейські мислителі розглядали конструкторські ігри не тільки як спосіб виховання дітей, а й як засіб зцілення їхніх душ (фактично, ідея STEM) (Наука искусства и искусство науки). Датський ландшафтний архітектор Карл Теодор Соренсен закликав перетворити райони в містах, зруйнованих Другою світовою війною, у «сміттєві майданчики», де дітям роздадуть кирки, молотки, пилки і дозволять створити маленький новий світ (нагадує сучасну онлайн гру Minecraft). На цьому тлі ідея використовувати для навчання цю гру, що цілком складається з блоків, вже не здається такою революційною. Додаймо до цього вектор на STEAM-освіту (комплексний міждисциплінарний підхід з проєктним навчанням, що поєднує в собі природничі науки з технологіями, інженерією і математикою та духовним розвитком). Для навчання була розроблена спеціальна версія – Minecraft: Education Edition (рис. 2).

Нині вона доступна для Windows 7, Windows 8.1, Windows 10, iOS і MacOS. Є пробна версія, обмежена кількістю входів в систему (25 для вчителів та викладачів і 10 для здобувача освітнього рівня).

Рис. 2. Вікно входу в Minecraft: Education Edition

Розробники (у контексті парадигми STEAM-освіти) у гру для освітніх установ додали такі інструменти, як камера і портфоліо. З їх допомогою здобувачі освіти роблять знімки, фіксують свій прогрес. Нововведення для викладачів створювалися з урахуванням реального досвіду педагогів, які використовували гру на своїх заняттях. Завдяки колегам-першопрохідцям з'явилися класні дошки для інструкцій і додаткових завдань, телепорт для швидкого переміщення по карті, можливість відстежити місця розташування учасників освітньої гри, налаштування для коригування ушкоджень, циклу дня і ночі, складності гри і т. п. (Harvard Business Review, Digital Companies Need More Liberal Arts Majors).

Нині, у період світової пандемії, у реальному світі викладачі не можуть зібрати групу і провести очне заняття. І хоча Minecraft – віртуальний світ, МВХМД все одно змушенні замислюватися: «Що б я зробив у цій ситуації? Як побудувати фортецю на вершині гори і зміцнити її? Як виростити і зібрати врожай зернових?». Усе це вони здатні зробити у грі, використовуючи як здобутті раніше знання з відповідних дисциплін, так і навички використання ІКТ, зокрема, ігрових технологій.

Якщо викладач готовий витратити трохи часу на те, щоб налаштувати Minecraft і задати сценарії, потенціал занять стає нескінченним. Можна навчити МВХМД працювати в команді, давши завдання, виконання якого вимагає об'єднаних зусиль. Відпрацювати іншомовні комунікативні навички можна за умови спілкування під час гри лише іноземною мовою. При цьому зовсім не обов'язково бути експертом або палким фанатом гри. Щоб зацікавити здобувачів освіти, педагогові іноді досить відійти від ролі простого транслятора інформації.

«У Minecraft знання стають соціальною валютою», – стверджує Майкл Дезуанні, доцент кафедри цифрових медіа в технологічному університеті Квінсленда (Австралія). Спочатку гра здається незбагненно складною, бо ні інструкцій, ні навчання не передбачено. У всьому потрібно розбиратися самому: читати форуми, дивитися відео на YouTube тощо. Мімі Іто, культурний антрополог з Каліфорнійського університету в Ірвіні (США), зазначає, що учасники такої освітньої гри, заглиблюючись у технічну складову, часто приходять за порадою на форуми і майданчики, де знайомляться з дорослими гравцями: програмістами, дизайнерами, системними адміністраторами, і таким чином отримують уявлення про професійний шлях, який не завжди співпадає зі здобутими ними на лекціях чи семінарах знаннях та навичках [10].

Окрім того, використання такої методики гейміфікації освітнього процесу базується на ряді переваг Minecraft Education Edition. По-перше, Minecraft – найпопулярніша гра в світі. Щомісяця в неї грають близько 112 мільйонів чоловік, конструктор практично є найкращим за результатами пошуку на YouTube за 2020 рік (відео, пов'язані з Minecraft'ом, подивилися більше ста мільярдів), а сайт Polygon взагалі визнав її грою десятиліття. У Minecraft величезна фан-база, відтак серед здобувачів освіти, напевно, є ті, хто добре знайомий з грою, тому зайвий раз правила пояснювати не доведеться.

По-друге, Minecraft дає простір для фантазії і майже не обмежує у можливостях. У ньому можна будувати, добувати ресурси, створювати і проходити квести, займатися спільною діяльністю або просто «бродити» віртуальним світом. Чим більше свободи, тим більше ідей, як її можна використовувати. У цій грі немає лінійної розповіді, але є безліч інструментів для творчості, саме тому свобода та креативність гравця нічим не обмежена. Багато в чому саме це змушує багатьох повертатися в Minecraft знову і знову.

Minecraft – це велика платформа, яка працює як ігровий «движок». Всередині гри можна створювати різноманітний контент, змінювати механіку предметів, додавати інтерактивні елементи. Це повноцінний GameDev: тут і левел-дизайн, і гейм-дизайн, і навіть саунд-дизайн. Тобто МВХМД під час використання Minecraft Education Edition формують та вдосконалюють за допомогою ігрових технологій компетенції, необхідні

для вивчення дисциплін художнього циклу (Наука мистецтва і мистецтво науки). Наприклад, використовуючи технології Minecraft Education Edition, можна створити копію Мо́на Лізи (Джоконди) (італ. Mona Lisa, La Gioconda, фр. La Joconde) – картини, написаної італійським художником Леонардо да Вінчі). Результат представлено на рис. 3.

Рис. 3. Мона Ліза в релізі Minecraft Education Edition

Найбільш ефективними у структурі професійної освіти і в процесі вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів-художників вважаємо дисципліни художнього циклу – «Рисунок», «Живопис» і «Композиція». Як базові дисципліни вони адаптують студентів до творчого процесу, розвивають пізнавальну здатність, формують готовність до свідомого використання зображень у творчій діяльності. ІКТ значно розширюють можливості подання змісту навчальної інформації. Застосування мультимедійної наочності, анімації, звуку, всіх сучасних засобів відеотехніки та інтерактивного спілкування (блоги, технологія ВікіВікі) дозволяє надавати інформацію швидше та в більш повному обсязі, сприяє кращому її засвоєнню і запам’ятовуванню [8, с. 14].

Об’єднання компетентностей, здобутих МВХМД під час опанування базових дисциплін «Рисунок», «Живопис» і «Композиція» та дисциплін наступних циклів, таких, як «Комп’ютерна графіка», дає студентам можливість набуття знань з графіки і видів графічного дизайну та опанування графічною мовою спілкування, передачею та збереженням інформації за допомогою різноманітних методів і способів її відображення. Тому важливе місце серед змістових ліній навчального курсу відводиться загальним положенням теорії та практики графіки.

Чільне місце у змісті курсу посідає розділ «Закони зорового сприйняття графічної інформації, її інтерпретації і «розкодування», а також вивчення та засвоєння МВХМД композиційних закономірностей і принципів побудови графічного зображення, що складає професійне підгрунтя діяльності майбутнього педагога. Особлива увага при вивченні цих дисциплін приділяється формуванню у студентів умінь використовувати сучасні методи проведення інтегрованих уроків образотворчого мистецтва та комп'ютерної графіки, а також логічних зв’язків з іншими дисциплінами, синтезу мистецтва і технологій, розвитку естетичного смаку та інформаційно-графічної культури школярів. Розробка студентами уроків образотворчого мистецтва за програмою інтегрованого курсу дозволяє сполучати традиційні та нові засоби і прийоми навчання образотворчому мистецтву у поєднанні з комп'ютерною графікою.

Використання ІКТ, ігрових технологій під час вивчення художньо-мистецьких дисциплін показало зацікавлення студентів наочним показом розроблених цифрових

освітніх ресурсів як додаткового матеріалу при створенні власних дизайн-проєктів та презентацій [9, с. 116]. Аналізуючи презентації, зроблені під час практичних завдань, МВХМД мають можливість із фахових позицій оцінювати якісний дизайн, що є не меншим досягненням, ніж уміння його створювати. А набуття здобувачами освіти практичних навичок у роботі з мультимедійними засобами комп'ютерних технологій створює професійне підґрунтя, що дозволяє в діяльності майбутнього педагога встановлювати оптимальні пропорції між комп'ютерним і традиційним навчанням образотворчого мистецтва і дизайну. Таким чином поєднання традиційних та інноваційних засобів навчання має ліквідувати шаблонність занять, зробити їх цікавими, а також забезпечити високий рівень навчального матеріалу. Аналізуючи можливості засобів ІКТ, необхідно наголосити на важливості розробки навчальних програм і методик формування інформаційно-художніх компетенцій МВХМД та ролі їх у розвитку творчої особистості.

Висновки. Завдяки впровадженню та поширенню інновацій у сфері освіти формується освітня система відкритого, гнучкого, індивідуалізованого, творчого знання. Ця система має поєднувати сучасні освітні технології, нові методи і прийоми викладання і навчання (педагогічні інновації) та нові засоби взаємодії у процесі освіти, тобто інформаційно-комунікаційні технології.

Інтегративні зв'язки в освітньому процесі – це зв'язки між навчальними дисциплінами різних галузей знань. Спроба активізувати освіту тільки в напрямі науки без паралельного розвитку Arts-дисциплін може призвести до того, що молоде покоління позбудеться навичок креативності. Впровадження закордонної новації – STEAM-освіти – передбачає у вітчизняній практиці організацію змішаного (міждисциплінарного) освітнього середовища, в якому майбутні викладачі художньо-мистецьких дисциплін набувають досвіду практичного застосування наукових методів.

Таким чином, використання ІКТ є невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу. Методика правильного застосування комп'ютерної техніки на заняттях є важливою ланкою у компетенції МВХМД. Але, як і будь-який засіб навчання, комп'ютер треба використовувати дозовано, виважено та не замінювати ним живе міжособистісне спілкування у процесі освіти.

Наше дослідження, звісно, не претендує на повне вирішення означеної проблеми. Зокрема, більшої уваги потребує глибоке дослідження критеріїв, форм, методів діагностики ефективності художньо-творчої діяльності та визначення її впливу на рівень розвитку творчих та індивідуальних якостей особисті майбутнього викладача художньо-мистецьких дисциплін. Предметом подальших досліджень, на наш погляд, можуть стати пошуки нових форм організації художньо-творчої діяльності майбутніх викладачів художньо-мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Вінниця, 2012. Випуск 29, С. 32–37.
2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. та ін. (2016). Інформаційно-аналітичні матеріали до парламентських слухань «Реформування галузі інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток інформаційного простору України» – Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. 15 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua
3. Бойчук В. М., Горбатюк Р. М., Кучер С. Л. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці до проектної діяльності майбутніх учителів трудового навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. № 3. С. 137–153.
4. Бойчук В. М. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій: монографія. Вінниця: ФОП Рогальська, 2015. 564 с.
5. Бойчук В. М., Уманець В. О. Комп'ютерно орієнтовані технології у художній-графічній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти напряму підготовки Професійна освіта. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2018. № 1, С. 81–94.

6. Жук Ю. О. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності старшокласників в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища навчання: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2017. 468 с.
7. Наука искусства и искусство науки. STEM vs STEAM. URL: https://www.expocentr.ru/ru/events/stem-steam/
8. Уманець В. О., Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інноваційні технології у закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ; Вінниця, 2018. Випуск 51. С. 11–15.
9. Уманець В. О., Касянчук Н. В. Аналіз міжнародного досвіду при підготовці майбутніх фахівців з інформаційної безпеки. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*: науковий журнал. Київ, 2019. Випуск 7. С. 110–118.
10. Vilorio D. STEM 101: Intro to tomorrow's jobs. URL: https://www.bls.gov/careeroutlook/2014/spring/art01.pdf.
11. Harvard Business Review, Digital Companies Need More Liberal Arts Majors. URL: //hbr.org/2016/01/digital-companies-need-more- liberal-arts-majors

Referenses:

1. Bykov, V. Yu. (2012). Innovatsiinyi rozvytok zasobiv i tekhnolohii system vidkrytoi osvity [Innovative development of tools and technologies of open education systems]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 29, 32-37 [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2016). *Informatsiino-analitychni materialy do parlamentskykh slukhan «Reformuvannia haluzi informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii ta rozvytok informatsiinoho prostoru Ukrainy»* [Information and analytical materials for parliamentary hearings "Reforming the field of information and communication technologies and the development of the information space of Ukraine"]. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua [in Ukrainian].
3. Boichuk, V. M., Horbatiuk, R. M., & Kucher, S. L. (2019). Metodyka zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi do proektnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Methods of using information and communication technologies in preparing for the project activities of future teachers of labour education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 3, 137-153 [in Ukrainian].
4. Boichuk, V. M. (2015). *Teoretychni i metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii* [Theoretical and methodological foundations of artistic and graphic training of future teachers of technology]. Vinnytsia: FOP Rohalska [in Ukrainian].
5. Boichuk, V. M., & Umanets, V. O. (2018). Kompiuterno oriientovani tekhnolohii u khudozhnii-hrafichnii pidhotovtsi studentiv pedahohichnykh zakladiv vyshchoi osvity napriamu pidhotovky [Computer-oriented technologies in artistic and graphic training of students of pedagogical institutions of higher education in the direction of training]. *Profesiina osvita. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia,* 1, 81-94 [in Ukrainian].
6. Zhuk, Yu. O. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii navchalnoi diialnosti starshoklasnykiv v umovakh kompiuterno oriientovanoho seredovyshcha navchannia* [Theoretical and methodological principles of organizing the educational activities of high school students in a computer-based learning environment]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
7. The science of art and the art of science. STEM vs STEAM. Retrieved from https://www.expocentr.ru/ru/events/stem-steam/ [in Ukrainian].
8. Umanets, V. O., Hurevych, R. S., & Kademiia, M. Yu. (2018). Innovatsiini tekhnolohii u zakladakh vyshchoi osvity [Innovative technologies in institutions of higher education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 51, 11-15 [in Ukrainian].
9. Umanets, V. O., & Kasianchuk, N. V. (2019). Analiz mizhnarodnoho dosvidu pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinoi bezpeky [Analysis of international experience in training future specialists in information security]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 7, 110-118 [in Ukrainian].
10. Vilorio, D. (2014). STEM 101: Intro to tomorrow's jobs. Retrieved from https://www.bls.gov/careeroutlook/2014/spring/art01.pdf [in English].
11. Harvard Business Review, Digital Companies Need More Liberal Arts Majors. (2016). Retrieved from https://hbr.org/2016/01/digital-companies-need-more- liberal-arts-majors [in English].

Boychuk V. M.,
orcid.org/0000-0002-1082-3962
Umanets V. O.,
orcid.org/0000-0002-7237-4955
Fu Guan,
orcid.org/0000-0003-2025-9151

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT DIFFERENT STAGES OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF THE ART

Ways to solve the problem of using modern information and communication technologies at different stages of artistic and creative activity of students are outlined. The subject specifics of the professional activity of the future teacher of art disciplines gives the opportunity to use the means of modern communication at different stages of creative projects, combining technical means with the latest educational technologies. The methodological features of ICT application during information retrieval, project development, its evaluation and self-evaluation are highlighted. Options for the appropriate use of public computer programs and means of communication to improve the professionalism of student projects, optimize the feedback between the teacher and the subjects, an innovative approach to complex tasks. It is proved that the training of future teachers of art disciplines is effective on the basis of ICT (programming languages, ready-made software products, Microsoft Office software package, cloud services, Internet resources, WEB-site), introduced into the educational process of special and psychological-pedagogical disciplines. Classes in art disciplines should be bright, emotional, with a lot of illustrative material, with the use of videos, and so on. All this can be provided by computer equipment with its multimedia capabilities. Using a computer makes it possible to see the world through the eyes of many artists. Such classes cultivate a sense of beauty, broaden the horizons of higher education, allow for a limited time to give a great art material. The task of ICT implementation is to make the use of these technologies common and habitual in the teacher's activities and become an integral, organic part of any lesson.

Key words: information and communication technologies, project activity, teacher of art disciplines, means of communication, feedback.

Дата надходження статті: 18.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Заболотний В. Ф.

УДК 378:355
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.152*

Іванченко Є. А.*,
orcid.org/0000-0003-3071-0938
Пірко Ю. О.*,
orcid.org/0000-0002-7147-9894

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВІЙСЬКОВОГО ІНЖЕНЕРА

У статті розглянуто проблему створення методики оцінювання самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера. Дослідження попередніх авторів свідчать, що, по-перше, основою створення методики оцінювання самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця є структура зазначеної якості, виходячи з якої визначаються критерії, показники та добираються методи діагностики; по-друге, самоосвітня компетентність

* © ***Іванченко Є. А.***
* © ***Пірко Ю. О.***

майбутнього фахівця діагностується в основному на трьох рівнях, хоча є поодинокі дослідження, у межах яких розглядається чотири рівні прояву зазначеної якості; по-третє, незважаючи на досить ґрунтовне розроблення критеріїв, показників та рівнів сформованості самоосвітньої компетентності фахівця, методика оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера не була об'єктом спеціального дослідження.

Презентовано методику оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера, яка включає критерії: емоційно-ціннісний з показниками: рівень пізнавальних потреб, рівень мотивації, рівень креативності; суб'єктно-особистісний, який виявляється показниками: рівень комунікативних якостей, адекватність самооцінки, рівень самостійності; професійно-організаційний, що характеризується показниками: рівень самоорганізації, рівень застосування інформаційно-комунікаційних технологій, оцінка із загальної підготовки, оцінка із професійної підготовки. Під кожний показник дібрано методи його діагностування.

Також представлено формули для обчислення оцінок за кожним критерієм (K_{EV}, K_{SP} та K_{PO}) та загальної оцінки сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера (SEC).

Виходячи зі значення SEC, сформованість самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера може бути діагностовано на чотирьох рівнях: Self-starter (високому) $0{,}9 \le SEC \le 1$; Breadwinner (достатньому) $0{,}7 \le SEC < 0{,}9$; Clock watcher (елементарному) $0{,}35 \le SEC < 0{,}7$ та Wage slave (низькому) $0 \le SEC < 0{,}35$. Поряд із кількісною оцінкою рівнів надано їхню якісну характеристику.

Ключові слова: майбутній військовий інженер, критерій, показник, самоосвітня компетентність, методика оцінювання.

Постановка проблеми. Модернізація професійної підготовки військових фахівців обумовлює нові вимоги й до освіти майбутніх військових інженерів, що вимагає від останніх вибору стратегії неперервної освіти впродовж життя на ґрунті саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Особливо це стосується здатності майбутніх офіцерів як до самовдосконалення у військово-професійній сфері, так і здатності активізувати самоосвіту підлеглих.

Отже, формування самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера має стати одним із провідних векторів їхньої професійної підготовки, адже самоосвітня компетентність є проявом соціальної та професійної зрілості особистості в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз досліджень. Створенню власної методики оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера передувала кропітка робота з аналізу науково-педагогічних досліджень щодо розглядуваного питання. У своїй роботі ми спиралися на дослідження Т. Волошиної, С. Касіянц, О. Кисельової, Т. Малярчук, Р. Перекатого, Ю. Прищупи, Ю. Сабадош та ін..

У своєму дослідженні Ю. Прищупа, вважаючи, що критерії відображають компоненти досліджуваного явища, процесу, властивості особистості тощо, визначає діагностичний інструментарій щодо сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки – за чотирма критеріями, а саме:

– сформованість мотивації до самоосвітньої діяльності; потреба в самоосвіті та у творчому самовираженні; наявність інтересу до професійно-спрямованих дисциплін; самозаохочування – *аксіологічно-мотиваційний* (1);

– вміння планувати свою діяльність; вміти створювати умови успішного виконання діяльності; самостійність – *організаційно-процесуальний* (2);

– навчально-інтелектуальні уміння; комунікативні вміння; уміння орієнтуватися в інформаційних потоках; зріз знань – *операційно-діяльнісний* (3);

– самооцінка власних здатностей самоосвітньої діяльності; рефлексія; культура мовлення; самоконтроль, наполегливість, відповідальність – *особистісний критерій* (4) [6].

Також при розробці показників самоосвітньої компетентності майбутнього інженера-будівельника авторка виділяє низку вихідних принципів, а саме: «рівень готовності фахівців доцільно визначити на основі розв'язання спеціально розроблених завдань із самоосвітньої діяльності», «показники готовності описують не лише результат самоосвітньої підготовки, але і весь процес становлення фахівця на різних етапах і ступенях освіти» [6].

Заслуговує на увагу й критеріальна система оцінки сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця, запропонована О. Кисельовою, яка виокремила особливості формування такої в умовах сучасного інформаційно-навчального середовища, а саме: відкритість і динамічність інформаційного простору самоосвіти, розширення форм самоосвіти, відсутність часових і територіальних обмежень щодо її здійснення; наявність додаткових можливостей для самоконтролю [3].

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволив Ю. Сабадош виокремити та обгрунтовати компоненти самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів комп'ютерних систем і автоматики: *мотиваційно-ціннісний; когнітивно-креативний; особистісно-рефлексивний, оцінювально-контролювальний*, які склали критерії зазначеної компетентності. Аналізуючи різні методичні та дидактичні дослідження з питання оцінювання знань, умінь та навичок, авторка виокремила діагностичний апарат, що враховує критерії, показники та рівні, які визначають розвиток самоосвітньої компетентності у майбутніх інженерів комп'ютерних систем і автоматики в процесі гуманітарно-фундаментальної підготовки [10].

Розробка показників сформованості самоосвітньої компетентності офіцерів ЗСУ засобами комп'ютерних технологій на основі результатів аналізу інструментарію моделей готовності до електронного навчання, встановленими якостями, вміннями і навичками та складовими розвитку самоосвітньої компетентності військовослужбовців ЗС України була проведена Т. Малярчук [4].

У процесі теоретичного дослідження, спираючись на п'ять компонентів структури самоосвітньої компетентності офіцерів ЗС України, вчена визначила критерії та показники для оцінювання рівня сформованості названої компетентності, а саме:

– *мотиваційно-ціннісний* з показниками: сформованість цілі розвитку самоосвітньої компетентності, розуміння власних потреб, спрямованість на самозміну, саморозвиток, сформованість емоційно-спонукальних чинників самоосвітньої діяльності, зацікавленість у результатах власної самоосвітньої діяльності;

– *організаційно-процесуальний*, що характеризується показниками: організація навколишнього середовища, організація власного часу, організація самоосвітньої діяльності, самоорганізація, організація індивідуальних прийомів навчання;

– *інформаційно-діяльнісний*, який враховує показники: пошук сторонньої допомоги з метою отримання необхідної інформації, пошук необхідної інформації за допомогою веб-ресурсів, проведення аналізу, синтезу та обробки інформації, оперативність використання засвоєних знань у самоосвітній діяльності;

– *контрольно-оцінний* з показниками: самоуправління, самоконтроль, самооцінка;

– *когнітивно-технічний*, який враховує показники: встановлення типу пам'яті та формату сприйняття навчальної інформації (словесна/схематична/образотворча пам'ять; текстовий, відео-, аудіо- формат сприйняття інформації або їх комбінування); встановлення позитивного або негативного досвіду застосування електронних гаджетів для розвитку СК; вплив ергономіки та зручності використання електронного гаджету; технічні навички використання електронних гаджетів та комп'ютерних програм [4].

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що науковці, які досліджували проблему діагностування самоосвітньої компетентності фахівців, спиралися на структуру зазначеної компетентності задля встановлення критеріїв сформованості

названої якості, добираючи відповідні показники та методики, які визначають розвиток самоосвітньої компетентності.

Щодо визначення рівнів сформованості самоосвітньої компетентності фахівця та їхньої кількості наукове співтовариство не має єдиної думки. С. Касіянц [2] визначає чотири рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх економістів: високий, достатній, середній, низький. Р. Перкатий [5] виділяє три рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ: низький, середній та високий. В дисертаційному дослідженні Т. Волошиної [1] також виділено три рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх ІТ-фахівців: низький, середній та високий. Трьома рівнями сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників (репродуктивний, продуктивний та творчий) обмежується у своїх дослідженнях Ю. Прищупа [6] та обумовлює свій вибір загальним рівнем самоосвітньої діяльності студентів.

Базуючись на визначених показниках, Ю. Сабадош [10] установлює три рівні розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх інженерів комп'ютерних систем і автоматики в процесі гуманітарно-фундаментальної підготовки: І рівень (низький, початковий); ІІ рівень (достатній); ІІІ рівень (високий).

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, вивчення системи оцінювання професійної компетентності офіцерів ЗС України, самоосвітньої компетентності фахівців цивільних професій, а також ураховуючи визначення та компонентний склад самоосвітньої компетентності офіцерів ЗС України, Т. Малярчук [4] також визначає три рівні (високий, середній, низький) сформованості самоосвітньої компетентності офіцерів ЗС України засобами комп'ютерних технологій.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати:

1) основою створення методики оцінювання самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця є структура цієї якості, виходячи з якої визначаються критерії, показники та добираються методи діагностики;

2) самоосвітня компетентність майбутнього фахівця діагностується в основному на трьох рівнях, хоча є поодинокі дослідження, у межах яких розглядається чотири рівні прояву зазначеної якості. Зауважимо, що нам імпонує саме останній підхід;

3) незважаючи на досить ґрунтовне розроблення критеріїв, показників та рівнів сформованості самоосвітньої компетентності фахівця, методика оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера досі не була об'єктом спеціального дослідження.

Метою статті є оприлюднення результатів теоретичного дослідження щодо виявлення методики оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера; визначення критеріїв, показників та кількісна і якісна характеристика рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера.

Виклад основного матеріалу. Створюючи методики оцінювання самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера, ми спиралися на власне визначення ***самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера***, під якою розуміємо систему військових та технічних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання у вищому військовому навчальному закладі, яка виявляється в усвідомленні потреби безперервного саморозвитку та самовдосконалення як у особистісній, так і у військово-професійній сфері, здатності до самостійного виявлення та виправлення «дефекту знань» у контексті новітніх розробок військової техніки та озброєння; володінні «інструментами» здобуття, обробки та критичного аналізу інформації у соціальній та військово-професійній сферах; досвіді постійного удосконалення та самостійного оволодіння військово-професійними знаннями та забезпечує можливість професійної діяльності та життя в швидкозмінному суспільстві, та побудовану нами ***структуру названої компетентності***, презентовану

трьома компонентами: емоційно-ціннісним, що включає потребу у саморозвитку, ставлення до самоосвіти та самовиховання, сприйняття змін; суб'єктно-особистісний, який об'єднує здатності до самоосвіти й самовиховання, швидкої адаптації та здобуття знань особисто та в команді; професійно-організаційного, що містить вміння планувати процеси самоосвіти й самовиховання, вміння «надбудови» знань та досвід вирішення проблем професійного розвитку. Виходячи з вищезазначеного та враховуючи досвід попередніх дослідників щодо діагностування самоосвітньої компетентності, пропонуємо діагностичний комплекс методик для виявлення рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера (табл. 1).

Таблиця 1

Діагностичний комплекс методик для виявлення рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера

№	Показник	Методика діагностування	Позначка
1	2	3	4
Емоційно-ціннісний критерій			
1.	Рівень пізнавальних потреб	1.1. CAT Шкала компетентності в часі 1.2. CAT Шкала синергії (Здатність учитись упродовж життя)	$M_{1.1}$ $M_{1.2}$
2.	Рівень мотивації	3. Тест «Визначення мотивації в роботі» 2.1. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей *Спрямованість*	M_3 $M_{2.1}$
3.	Рівень креативності	1.4. CAT Шкала креативності	$M_{1.4}$
Суб'єктно-особистісний критерій			
	Рівень комунікативних якостей	4. Тест оцінки комунікативних вмінь 1.3. CAT Шкала контактності 5. Тест «Я» або «Ми»? 2.3. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей *Впевненість у собі*	M_4 $M_{1.3}$ M_5 $M_{2.3}$
	Адекватність самооцінки	2.5. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей *Достовірність* 2.4. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей *Поступливість*	$M_{2.5}$ $M_{2.4}$
	Рівень самостійності	6. Опитувальник «Наскільки Ви самостійні?»	M_6
Професійно-організаційний критерій			
	Рівень самоорганізації	7. Тест «Чи організована Ви людина?» 2.2. Експертна оцінка особистісних та ділових якостей *Діловитість* 8. Методика «Чи ведете ви здоровий спосіб життя та чи вмієте плідно працювати?»	M_7 $M_{2.2}$ M_8
	Рівень застосування інформаційно-комунікаційних технологій	- Екзаменаційна оцінка з навчальної дисципліни «Інформаційні технології» - Експертна оцінка викладачів щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час написання курсових та кваліфікаційних робіт	M_9 M_{10}
	Оцінка із загальної підготовки	середнє арифметичне оцінок, отриманих курсантом з навчальних дисциплін циклу загальної підготовки	M_{11}
	Оцінка із професійної підготовки	середнє арифметичне оцінок, отриманих курсантом з навчальних дисциплін циклу професійної підготовки	M_{12}

Отже, у методиці задіяні:

– тести: САТ Е. Кострома, адаптований Є. Альошиною, Л. Гозманом, Є. Дубовицькою (шкали компетентності в часі, синергії, контактності та креативності) [8, с. 539–555.]; «Експертна оцінка особистісних та ділових якостей» (шкали «Спрямованість», «Діловитість», «Впевненість у собі», «Поступливість» та «Достовірність») [8, с. 434–440]; «Визначення мотивації в роботі» [8, с. 63–67]; оцінки комунікативних умінь [9]; «Я» або «Ми»? (Чи здатні ви працювати у тісно взаємодіючій групі) [8, с. 164–167]; «Чи організована Ви людина?» [7, с. 310–314];

– методика «Чи ведете ви здоровий спосіб життя та чи вмієте плідно працювати?» [8, с. 338-341];

– опитувальник «Наскільки ви самостійні?»;

– оцінки: середні з навчальних дисциплін циклу загальної підготовки та циклу професійної підготовки; екзаменаційна з навчальної дисципліни «Інформаційні технології»; експертна щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час написання курсових та кваліфікаційних робіт.

Для всіх тестів, методик та опитувальників авторами розроблено шкали оцінювання задля уніфікації результатів та зручності подальших обчислень.

Оцінку сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера (SEC) знаходили за авторською формулою:

$$SEC = \sqrt[3]{K_{EV} \cdot K_{SP} \cdot K_{PO}}$$

де SEC (self-educational competence) – оцінка сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера, виражена у долях одиниці; K_{EV} – оцінка сформованості емоційно-ціннісного критерію, виражена у долях одиниці; K_{SP} – оцінка сформованості суб'єктно-особистісного ціннісного критерію, виражена у долях одиниці; K_{PO} – оцінка сформованості професійно-організаційного критерію, виражена у долях одиниці.

Ми звернулися до такого способу обчислення SEC, бо вважаємо, що всі три критерії оцінювання самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера є рівно важливими, а компенсація вад будь-якого з них неможлива за рахунок високого рівня сформованості інших.

У межах оцінок за окремим критерієм можлива компенсація та заміщення виявлених якостей, тому оцінку за критерій ми виводили як середнє арифметичне внутрішніх оцінок.

$$K_{EV} = \frac{M_{1.1} + M_{1.2} + M_3 + M_{2.1} + M_{1.4}}{5};$$

$$K_{SP} = \frac{M_4 + M_{1.3} + M_5 + M_{2.3} + M_{2.5} + M_{2.4} + M_6}{7};$$

$$K_{PO} = \frac{M_7 + M_{2.2} + M_8 + M_9 + M_{10} + M_{11} + M_{12}}{7}.$$

Значення кожної оцінки M_i (mark) отримували за результатами діагностики певного показника.

Таким чином, обчислена оцінка SEC може приймати значення в діапазоні від 0 до 1, а сформованість самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера залежно від значення SEC може бути діагностовано на чотирьох рівнях: Self-starter (високому) $0{,}9 \le SEC \le 1$; Breadwinner (достатньому) $0{,}7 \le SEC < 0{,}9$; Clock watcher (елементарному) $0{,}35 \le SEC < 0{,}7$ та Wage slave (низькому) $0 \le SEC < 0{,}35$.

Якісно рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера можна описати наступним чином:

- ***Self-starter*** – (з англ. – самозапускник) самостійна людина з високим рівнем самомотивації, прагненням до саморозвитку, самоспостереження, самовдосконалення, самоаналізу, навчання впродовж життя та розумінням безумовної необхідності

самоосвіти, до якої в процесі самоосвіти приходять успіх, кар'єрне зростання, матеріальні блага. Самоосвіта є невід'ємною частиною її життя і мотивом, тобто людина інкорпорує самоосвіту до свого життя.

- ***Breadwinner*** – (з англ. – годувальник) самостійна людина з достатнім рівнем самомотивації, прагненням до саморозвитку, самовдосконалення, навчання впродовж життя та розумінням необхідності самоосвіти задля успіху, кар'єрного зростання, отримання матеріальних благ. Самоосвіта є необхідною частиною її життя, але не мотивом.
- ***Clock watcher*** – (з англ. – той, хто працює «від та до») людина з помірним рівнем самомотивації. Вона певною мірою розуміє необхідність самоосвіти задля успіху, кар'єрного зростання, отримання матеріальних благ, але не буде докладати до цього зусиль, доки її не «виштовхнуть» із «зони комфорту». Самоосвіта не є необхідною частиною її життя, а мотивом до самоосвіти буде скоріше бажання повернутись або утриматись на займаній посаді з наявним рівнем доходу.
- ***Wage slave*** – (з англ. – найманий раб) людина з відсутньою самомотивацією, яка навіть чути не хоче про самоосвіту. Буде працювати там, де можна отримувати певну кількість грошей та не займатись саморозвитком. Ніякі мотиви не змусять її зайнятися самоосвітою.

Отже, нами наведений стислий опис рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера задля пояснення обраних нами найменувань рівнів.

Висновки. Таким чином, нами створено методику оцінювання сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера, яка включає критерії:

– *емоційно-ціннісний* з показниками: рівень пізнавальних потреб, рівень мотивації, рівень креативності;

– *суб'єктно-особистісний*, який виявляється показниками: рівень комунікативних якостей, адекватність самооцінки, рівень самостійності;

– *професійно-організаційний*, що характеризується показниками: рівень самоорганізації, рівень застосування інформаційно-комунікаційних технологій, оцінка із загальної підготовки, оцінка із професійної підготовки.

Під кожний показник дібрано методи його діагностування. Також представлено формули для обчислення оцінок за кожним критерієм (K_{EV}, K_{SP} та K_{PO}) та загальної оцінки сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера (SEC).

Виходячи зі значення SEC, сформованість самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера може бути діагностовано на чотирьох рівнях: Self-starter (високому) $0{,}9 \le SEC \le 1$; Breadwinner (достатньому) $0{,}7 \le SEC < 0{,}9$; Clock watcher (елементарному) $0{,}35 \le SEC < 0{,}7$ та Wage slave (низькому) $0 \le SEC < 0{,}35$. Поряд із кількісною оцінкою рівнів надано їхню якісну характеристику.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у проведенні пілотажного дослідження щодо виявлення рівнів сформованість самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера у випускників ВВНЗ за існуючої системи професійної підготовки майбутніх офіцерів спеціальності 255 «Озброєння та військова техніка».

Список використаних джерел:

1. Волошина Т. В., ІКТ для формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Наукова молодь-2017:* матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф.молодих учених, м. Київ, 14 груд. 2017. Київ, 2017. С. 234-239.
2. Касіянц С. Е. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 283 с.
3. Кисельова О. Б. Формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів в умовах інформаційно-навчального середовища: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 22 с.

4. Малярчук Т. Ю. Розвиток самоосвітньої компетентності офіцерів Збройних Сил України засобами комп'ютерних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2020. 270 с.
5. Перкатий Р. М. Самоосвітня компетентність майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ як предмет наукових досліджень. *Педагогічні науки*. 2014. № 4 (73). С. 273–286.
6. Прищупа Ю. Ю. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2016. 227 с.
7. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты: учеб. пособ. для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: в 2 т. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. Т. I. 440 с.
8. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты: учеб. пособ. для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: в 2 т. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. Т. II. 560 с.
9. Психологические тесты: в 2 т. / ред. А. А. Карелина. Т. 2. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 248 с.
10. Сабадош Ю. Г. Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів комп'ютерних систем і автоматики: дис. … д-ра філософії: 015 / Вінницький національний технічний університет. Вінниця, 2021. 258 с.

References:

1. Voloshyna, T. V. (2017). IKT dlia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [ICT for the formation of self-educational competence of future specialists in information technology], *Naukova molod-2017*, materialy V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Scientific Youth-2017, Proceedings of the V All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Kasiiants, S. E. (2017). *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of self-educational competence of future economists in the process of professional training]. (Candidate's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
3. Kyselova, O. B. (2011). *Formuvannia kompetentnosti samoosvity u maibutnikh pedahohiv v umovakh informatsiino-navchalnoho seredovyshcha* [Formation of future teachers' self-education competence in the conditions of information and educational environment]. (Extended abstract of candidate's thesis). Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Kharkiv [in Ukrainian].
4. Maliarchuk, T. Yu. (2020). *Rozvytok samoosvitnoi kompetentnosti ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy zasobamy kompiuternykh tekhnolohii* [Development of self-educational competence of officers of the Armed Forces of Ukraine by means of computer technologies]. (Candidate's thesis). Ivan Franko Zhytomyr State University. Zhytomyr [in Ukrainian].
5. Perkatyi, R. M. (2014). Samoosvitnia kompetentnist maibutnikh ofitseriv orhaniv vnutrishnikh sprav yak predmet naukovykh doslidzhen [Self-educational competence of future law enforcement officers as a subject of scientific research]. *Pedahohichni nauky*, 4(73), 273-286 [in Ukrainian].
6. Pryshchupa, Yu. Yu. (2016). *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh inzhenerіv-budivelnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [The formation of self-educational competence of future civil-engineers in the process of professional education]. (Candidate's thesis). National Aviation University. Kyiv [in Ukrainian].
7. Raihorodskyi, D. Ya. (2007). Psikhodiagnostika personala. In *Metodika i testy* [Methodology and tests]. (Vol. 1). Samara: Yzdatelskyi Dom «Bakhrakh-M» [in Russian].
8. Raihorodskyi, D. Ya. (2007). Psikhodiagnostika personala. In *Metodika i testy* [Methodology and tests]. (Vol. 2). Samara: Yzdatelskyi Dom «Bakhrakh-M» [in Russian].
9. Karelina, A. A. (Ed.). (2000). *Psikhologicheskie testy* [Psychological tests]. (Vol. 2). Moskva: Gumanit. izd. tcentr VLADOS [in Russian].
10. Sabadosh, Yu. H. (2021). *Rozvytok samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv kompiuternykh system i avtomatyky* [Development of self-directed learning competence in future computer systems and automation engineers]. (Candidate's thesis). Vinnytsia National Technical University. Vinnytsia [in Ukrainian].

Ivanchenko Ie. A.,
orcid.org/0000-0003-3071-0938
Pirko Yu. O.,
orcid.org/0000-0002-7147-9894

METHOD OF ASSESSING THE FORMATION OF FUTURE MILITARY ENGINEER'S SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE

The article deals the problem of creating a methodology for assessing the future military engineer's self-educational competence. Studies of previous authors show that, firstly, the basis for creating a methodology for assessing the future specialist's self-educational competence is the structure of this quality, based on which the criteria, indicators and diagnostic methods are selected; secondly, the future specialist's self-educational competence is diagnosed mainly at three levels, although there are isolated studies, which consider four levels of manifestation of this quality; thirdly, despite the rather thorough development of criteria, indicators and levels of specialist's self-educational competence formation, the method of assessing the formation of future military engineer's self-educational competence was not the subject of special research.

There exist methods of assessing the formation of future military engineer's self-educational competence. They include the following criteria: emotional-value with indicators: the level of cognitive needs, the level of motivation, the level of creativity; subject-personal, which is manifested by indicators: the level of communicative qualities, the adequacy of self-esteem, the level of independence; professional-organizational, characterized by indicators: the level of self-organization, the level of application of information and communication technologies, assessment of general training, assessment of professional training. Methods of its diagnosis are selected for each indicator.

There are also formulas for calculating grades for each criterion (K_{ET}, K_{SP} and K_{PO}) and the overall assessment of the formation of self-educational competence of the future military engineer (SEC) he value of the formation of self-educational competence of the future military engineer they can be diagnosed at four levels: Self-starter (high) $0,9 \le SEC \le 1$; Breadwinner (sufficient) $0,7 \le SEC < 0,9$; Clock watcher (elementary) $0,35 \le SEC < 0,7$ and Wage slave (low) $0 \le SEC < 0,35$. Along with the quantitative assessment of levels, their qualitative characteristics are given.

Key words: future military engineer, criterion, indicator, self-educational competence, assessment methodology.

Дата надходження статті: 14.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Бхіндер Н. В.

УДК 377.6
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.153*

Карпенко О. Г.*,
orcid.org/0000-0002-6715-2899
Остапчук В. В.*,
orcid.org/0000-0001-7873-1290

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано основні складові змісту таких понять, як «професійний саморозвиток особистості», «саморозвиток», сутність та шляхи формування професійного саморозвитку у майбутнього соціального працівника; представлено шляхи формування саморозвитку майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах позанавчальної діяльності;

* © ***Карпенко О. Г.***
* © ***Остапчук В. В.***

розкрито теоретичні аспекти формування професійного саморозвитку студентів в умовах позанавчальної діяльності.

У роботі на основі теоретичного аналізу філософської, педагогічної, психологічної, соціологічної літератури розкрито наукові принципи позанавчальної діяльності; визначено соціально-педагогічну сутність феноменів «діяльність», «позанавчальна діяльність», «цілеспрямованість у позанавчальній діяльності», «здобувач закладу фахової передвищої освіти».

З'ясовано сучасний рівень позаначальної діяльності в умовах навчального закладу фахової передвищої освіти. Створено умови для визначення критеріїв, показників та рівні участі здобувачів фахової передвищої освіти у позанавчальній діяльності.

У статті розкрито та обґрунтовано спеціальні форми і методи роботи з претендентами фахової передвищої освіти. Створено етапи формування та апробації позанавчальної діяльності. Наведено перелік необхідних умов для формування у претендентів професійно-технічної освіти системи теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для ефективної реалізації себе як особистості у процесі професійного навчання; сприяння розвитку і формуванню особистісних якостей, необхідних фахівцеві соціальної сфери.

Зроблено висновки, що ефективність і доцільність позанавчаьної діяльності можливі за умови цілеспрямованої діяльності здобувачів фахової передвищої освіти, а це, у свою чергу, потребує вивчення і постановки експерименту для самооцінки та самоствердження майбутніх соціальних працівників як професіоналів.

Ключові слова: навчальний заклад фахової передвищої освіти, активність, позанавчальна діяльність, студенти, соціальний працівник, особистість, саморозвиток.

Постановка проблеми. Згідно з вимогами часу і Державних стандартів освітніх установ, вищі заклади освіти повинні забезпечити необхідні умови для професійного саморозвитку, для найбільш повного прояву різнобічних можливостей здобувачів фахової допрофесійної освіти. У цьому контексті очевидний інтерес викликає позанавчальна діяльність здобувачів як одна зі складових процесу професіоналізації молодших бакалаврів і їх професійного саморозвитку.

Аналіз досліджень. Для нашого дослідження чимале значення мали праці, присвячені розробці концептуальних основ позанавчальної діяльності: І. Бех, В. Береза, Я. Бойко, І. Винтин, Н. Грищенко, С. Зябрева, І. Карпова, В. Попова, О. Резніченко, Н. Сердюк, С. Шашенко та ін. Зокрема, науковці досліджували проблеми професійної підготовки спеціалістів середньої ланки для соціальної сфери: С. Дєдов, О. Карпенко, М. Лукашевич, І. Мигович, В. Поліщук, С. Харченко та ін.

Мета статті – з'ясувати та розкрити суть деяких аспектів позанавчальної діяльності в освітньому закладі: «позанавчальна діяльність», «діяльність», «цілеспрямованість у позанавчальній діяльності», «здобувач» освітнього закладу.

Виклад основно матеріалу. Заклад фахової передвищої освіти (ЗФПО) ми розглядаємо як конкретну освітньо-виховну інституцію і як колектив, у якому істотну роль відіграє позанавчальна діяльність, і як соціально-психологічну групу, в якій здійснюється вплив на її членів, завдяки їх діяльності за інтересами і потребами. Особистість у такому соціальному середовищі одержує сприятливі умови для розвитку і саморозвитку. Навчальний заклад типу ЗФПО передбачає задоволення потреби здобувача в отриманні широкої світоглядної і якісної професійної підготовки [2].

Загалом навчальний заклад фахової допрофесійної освіти впливає на формування у майбутніх соціальних працівників прагнення до саморозвитку через засвоєння цілей і завдань професійної діяльності, через зміст, форми і методи організації позанавчальної індивідуальної, мікрогрупової та групової роботи. Здобувачі такого закладу систематично оволодівають знаннями і професійними уміннями в основному на рівні навчального процесу. За таких умов з'являється можливість самореалізації кожного із

учасників. Сама організація позанавчальної роботи в даному освітньому закладі включає, безперечно, окремі елементи для активного професійного саморозвитку.

Акцентуючи увагу на майбутній професійній діяльності, ми приймаємо твердження Т. Макаренко, що позанавчальна діяльність «…може стати самостійним мотивом і спонукати респондентів до дій самопобудови своєї особистості» [9, с. 71]. А щоб мета самопобудови стала найважливішою метою життя і виступала провідним регулятором особистісного зростання, необхідно розвивати здібності особистості, виокремлювати професійний розвиток як домінуючу діяльність із усіх інших видів діяльностей.

Досить оригінальну думку висловив свого часу С. Рубінштейн, який пов'язує потребу, мету і вольові зусилля для досягнення окресленої мети [10, с. 184]. Адже цілком ймовірним є факт, що актуалізацію потреби у професійному саморозвитку в процесі позанавчальної діяльності здобувачі повинні пережити у формі емоційно забарвлених бажань, прагнень, почуття задоволення від вирішення проблеми, успішного її розв'язання – у формі оціночних емоцій. Такої думку дотримується І. Бех [1], при цьому він визначає внутрішні і зовнішні стимули саморозвитку: до зовнішніх належать уплив середовища, соціально-організоване виховання, педагогічний процес, що несе в собі позитивні впливи; до внутрішніх – потреби, мотиви, інтереси, установки особистості.

Згідно з Концепцією національного виховання (2009 р.) [5], Закону України «Про вищу освіту» [2] позанавчальна діяльність повинна включати: подальший розвиток соціального і життєвого досвіду особистості, її мотиваційної сфери, соціально-комунікативних навичок і умінь; формування навичок визначати мету і визначати шляхи і засоби її досягнення, приймати рішення щодо послідовного і відповідального виконання соціальних функцій; усвідомлене самовизначення у професійному зростанні; усвідомлене формування соціально прийнятного способу життя [5].

Як переконливо доводять науковці, позанавчальна діяльність буде більш результативною, якщо означений процес представлятиме собою певну педагогічну систему, в якій чітко окреслено цілі, завдання, зміст, форми, методи, умови реалізації та критерії її ефективності [11]. Позанавчальна діяльність є важливою складовою всього виховного процесу навчального закладу, тому ми розглядаємо її як особливий інструмент у виховній роботі зі здобувачами. Це дозволяє стверджувати, що поняття «позанавчальна виховна діяльність» відображає в собі позанавчальну діяльність і виховання як діалектичне взаємоперетворення «форми» і «змісту» [4].

Лише усвідомивши свої професійно-особистісні якості, майбутній соціальний працівник може повністю реалізувати себе як особистість і як майбутній професіонал у практичній діяльності. Розглядаючи особистість соціального працівника в ролі суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, доцільно визначити ті якості особистості, що будуть сприяти її ефективній діяльності у соціальної сфері й повинні формуватися в процесі позанавчальної діяльності в закладі фахової допрофесійної підготовки: 1) *мотиваційно-орієнтаційна*: потреба й інтерес до професійного саморозвитку, зацікавленість та чітка орієнтація на можливість розширення знань про професію і сферу діяльності, вибрати оптимальний варіант діяльності у позанавчальній роботі; 2) *когнітивно-професійна:* самовизначення щодо вибору знань, як для професій, так і для форм професійного саморозвитку, вибір компетентностей, оволодіння знаннями для власної професійної діяльності, володіння напрямами соціальної роботи, механізмами взаємодії з різними клієнтами; 3) *організаційно-практична:* здатність до самоконтролю, володіння технологіями роботи в різних соціумах, володіння різними методами самовдосконалення, уміння проявляти рефлективність, здатність до самореалізації у різних видах позанавчальної діяльності.

До речі, ми не заперечуємо того, що мета системи позанавчальної діяльності навчального закладу підпорядкована загальній меті особистісно-орієнтованої освіти,

спрямованої на створення умов для саморозвитку і професійного саморозвитку. Тому позанавчальна діяльність в закладі фахової допрофесійної освіти створює педагогічні умови для професійного становлення і розвитку спеціаліста соціальної сфери, що є сприятливою атмосферою для самовизначення, самооцінки, саморегуляції, самоконтролю і саморозвитку кожної особистості, яка є суб'єктом власного і суспільного життя.

Певною особливістю системи позанавчальної діяльності є використання в ній спеціально-орієнтованих програм, що залежно від мети включає здобувачів різних курсів, з різними інтересами і різними рівнями готовності сприйняття питання щодо поглиблення власного професіоналізму. Серед таких програм можна назвати програми: «Школа професіоналів», «Соціум і наше майбутнє», «Наш вибір» та ін.

Помітне місце у позанавчальної діяльності посідають такі форми професійного саморозвитку, які спрямовані на розвиток особистісних якостей майбутніх соціальних працівників. Так, успіхом користуються ділові ігри «Ситуація: твоє рішення», конкурс «Моя майбутня професія», «Безробіття серед молоді», «Твої пропозиції для уряду», презентація інформаційного матеріалу (для багатодітної сім'ї; для пенсіонерів, для учнів шкіл інтернатного типу).

У позанавчальній діяльності, орієнтованій на формування навичок професійного саморозвитку ми вважаємо за доцільне привернути увагу здобувачів до різних форм виховного плану. Завдяки такому підходу майбутні соціальні працівники оволодівають додатковими вміннями, що проявляються у реальній практиці. Зокрема, заохочення респондентів до творчості, до створення емоційної комфортності у розмові з клієнтом, бесіда «Талант чи постійна робота над собою», «Що тебе тішить у твоєму житті», «Чи вмієш ти порадувати іншу людину», «Самопізнання! Як це здійснюється» та ін.

Як доводять дослідники даної проблеми, суть позанавчальної діяльності найбільш повноцінно відображається у самостійності, саморегуляції, самореалізації і в досягненні мети власної діяльності особистості. Цю думку переконливо доводить В. Лозова, підкреслюючи, що така діяльність – «це своєрідна умова для поширення життєвого простору, в якому за участю педагога студент переходить від соціальної ролі «учня» до ролі « професіонала» і здійснює пізнання реалій і самого себе, визначаючи орієнтири дій в нинішньому і майбутньому» [8, с. 12].

У результаті нашої практичної діяльності ми дійшли висновку, що вкрай важливо дотримуватись мети (як орієнтира в роботі), визначати умови, засоби для організації управління процесом формування професійного саморозвитку.

Для цього необхідно: 1) окреслити структуру і зміст професійного саморозвитку в умовах позанавчальної діяльності, не відкидаючи при цьому формування необхідних для соціальних працівників якостей; 2) вивчати і враховувати особливості здобувача сучасного навчального закладу фахової допрофесійної підготовки, його інтереси, мотиви, нахили і здібності; 3) організація позанавчальної діяльності здобувачів має бути орієнтована на майбутню професійну діяльність, що підсилює мотивацію в період навчання до самореалізації; 4) постійно орієнтуватися на кінцевий результат спеціальної підготовки, враховуючи при цьому об'єктивні умови позанавчальної роботи та включення здобувачів у практичну діяльність; 5) позитивний результат позанавчальної діяльності залежить, перш за все, від умотивованої організації та залучення здобувачів до конкретних форм роботи, від методичного забезпечення даного процесу, від гуманного і демократичного управління означеним процесом; 6) успіх реалізації ідеї професійного саморозвитку залежить від системності всіх напрямів педагогічно спрямованих дій у системі позанавчальної роботи.

Окреслені положення підтверджують думку вчених (В. Ватковська, О. Карпенко, К. Чарнецька) про те, що професійний саморозвиток і самовизначення не лише розширюють умови становлення здобувача як професіонала, але й сприяють гармонізації особистісного і професійного. При цьому простежується часткова

ідентифікація особистості зі своєю професійною роллю, а також повне включення професійних інтересів в особистісний простір [4].

На думку науковців (С. Зябрева [3], І. Кудінов, М. Савчин [7]), поступово набрала переконливості ідея використання позанавчальної діяльності в навчальному закладі як однієї із можливих форм додаткової професіоналізації здобувачів.

Висновки. Таким чином, дослідження, здійснене на підставі аналізу теоретичних джерел, дозволяє зробити висновки, що діяльність здобувача залежно від рівня організації позанавчальної діяльності (від огранізаційно-мотиваційного компонента) переходить на рівень організаційно-практичної дії. Здобувач сам визначає свою мету і відповідно до неї регулює свою позанавчальну діяльність.

Порушена у статті проблема багатоаспектна та потребує подальшого наукового дискурсу.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності. URL : http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р. URL: http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoniukraini/65715.html.
3. Зябрева С. Е. Виховання громадянськості студентів професійно-технічних коледжів у позанавчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 20 с.
4. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника: навч.-метод. посіб. Київ: ДЦССМ, 2004. 164 с.
5. Концепція національного виховання студентської молоді від 25.06.2009. URL: https://studfiles.net/preview/5319065/.
6. Петько Л. В. Виклики XXI століття для освітнього простору України. *Наукові праці ЧНУ*: наук. журнал / Чорном. нац. ун-т ім. Петра Могили; ред. кол.: О.П.Мещанінов (голова) [та ін.]. Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10−14.
7. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1997. 410 с.
8. Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці: монографія. Харків: Право, 2006. 256 с.
9. Макаренко Т. А. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития будущих социальных педагогов: автореф. дис. ... канд. педагог, наук. Якутск, 2006. 20 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 720 с.
11. Karpenko O. The formation of professionalism in future social workers in the conditions of higher school. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Vienna (Austria). 2016.
12. Pet'ko L. Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. *Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles*. Taunton: Aspekt Publishing of Budget Printing Center, 2017. P. 467−472.

Reference:

1. Bekh, I. Samorealizatsiia osobystosti yak vyznachalnyi chynnyk yii zhyttiediialnosti [Self-realization of the individual as a determining factor in his/her life]. Retrieved from http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/ [in Ukrainian].
2. Law of Ukraine on higher education from July 1, 2014. Retrieved from http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoniukraini/65715.html. [in Ukrainian].
3. Ziabreva, S. E. (2010). *Vykhovannia hromadianskosti studentiv profesiino-tekhnichnykh koledzhiv u pozanavchalnii diialnosti* [Citizenship education of students of vocational and technical colleges in extracurricular activities]. (Extended abstract of candidate's thesis). Volodymyr Dahl East Ukrainian National University. Luhansk [in Ukrainian].
4. Karpenko, O. H. (2004). *Profesiine stanovlennia sotsialnoho pratsivnyka* [Professional development of a social worker: teaching book]. Kyiv: DTSSSM [in Ukrainian].

5. The concept of national education of student youth from June 25, 2009. Retrieved from https://studfiles.net/preview/5319065/ [in Ukrainian].
6. Petko, L. V. (2017). Vyklyky XXI stolittia dlia osvitnoho prostoru Ukrainy [The challenges of educational space in the 21st century]. *Naukovi pratsi ChNU (Pedahohika),* 303, 291, 10–14 [in Ukrainian].
7. Savchyn, M. V. (1997). *Psykholohichni osnovy rozvytku vidpovidalnoi povedinky osobystosti* [Psychological bases of development of responsible behaviour of the person]. (Doctor's thesis). Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
8. Lozovoi, V. O., & Sidak, L. M. (2006). *Samorozvytok osobystosti u filosofskii refleksii ta sotsialnii praktytsi* [Self-development of personality in philosophical reflection and social practice]. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].
9. Makarenko, T. A. (2006). *Formirovanie individualnoi traektorii professionalnogo razvitiia budushchikh sotcialnykh pedagogov* [Formation of an individual trajectory of professional development of future social pedagogues]. (Extended abstract of candidate's thesis). Iakutsk [in Russian].
10. Rubinshtein, S. L. (2003). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. SPb.: Piter [in Russian].
11. Karpenko, O. (2016). *The formation of professionalism in future social workers in the conditions of higher school.* Vienna (Austria) [in English].
12. Petko, L. (2017). Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. *Topical questions of contemporary science,* 467–472 [in English].

Karpenko O. G.,
orcid.org/0000-0002-6715-2899
Ostapchuk V. V.,
orcid.org/0000-0001-7873-1290

THEORETICAL ASPECTS OF SELF-DEVELOPMENT PERSONALITY OF APPLICANTS' PRE-PROFESSIONAL MAJORS IN THE CONDITIONS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article analyzes the main components of the content of such concepts as "professional self-development of personality", "self-development", the essence and ways of forming professional self-development in the future social worker; the ways of formation of self-development of future specialists in the social sphere in the conditions of extracurricular activities are presented; theoretical aspects of formation of professional self − development of students in the conditions of extracurricular activity are opened.

The work on the basis of theoretical analysis of philosophical, pedagogical, psychological, sociological literature reveals the scientific principles of extracurricular activities; the socio-pedagogical essence of the phenomena is determined: "activity", "extracurricular activity", "purposefulness in extracurricular activity", "applicant of a professional higher education institution".

The current level of extracurricular activities in the conditions of the educational institution of professional higher education is clarified. Conditions have been created for determining the criteria, indicators and levels of participation of applicants for professional higher education in extracurricular activities.

The article reveals and substantiates special forms and methods of working with applicants for professional higher education. Stages of formation and approbation of extracurricular activities are created. The list of necessary conditions for formation at applicants of vocational education of system of theoretical knowledge, practical abilities and skills necessary for effective realization of itself as the person in the course of professional training is resulted; promoting the development and formation of personal qualities that will contribute to the formation of themselves as a specialist in the social sphere. It is concluded that the effectiveness and feasibility of extracurricular activities is possible under the conditional activity of applicants for professional higher education, and this in turn requires study and experimentation for self-assessment and self-affirmation of future social workers as professionals.

Key words: educational institution, students, personality, self-development, extracurricular activities, pre-professional major, social worker.

Дата надходження статті: 22.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Вайнола Р. Х.

УДК 371+78:378
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi47.183*

***Кохановська О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-7294-173X
***Кузнєцова О. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-1627-9272

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена розкриттю ключових понять сутності та змісту професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва. Виявлено, що питання підготовки викладача, зокрема музичної освіти, сьогодні постає надзвичайно гостро, що актуалізує необхідність аналізу понятійно-термінологічного апарату. Розкрито погляди вітчизняних науковців щодо трактування сутності таких понять, як: «підготовка», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка викладачів музичного мистецтва», а також специфіки професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва в сучасних умовах.

Визначено, що феномен професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва є багатогранним і потребує детального вивчення. Її особливістю є комплексний характер.

Процес професійно-педагогічна підготовка викладачів музичного мистецтва відбувається на базі відповідних закладів освіти: консерваторій, факультетів закладів вищої освіти, музичних училищ.

Виявлено, що науковці по-різному трактують як складові ключового поняття, так і саму дефініцію. Її специфіка полягає в необхідності поєднання викладачем музичного мистецтва високого рівня фахових знань, умінь, навичок ікомпетентностей (виконавська майстерність), володіння педагогічними уміннями, розвинутими загальними та педагогічними здібностями, забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, продуктивність діяльності, розв'язання навчальних, виховних та розвивальних завдань. А в самій педагогічній діяльності безпосередньо розглядаються три її складові: пізнавальна (вивчення учнів, змісту, умов роботи), проєктувальна (планування змісту навчання і виховання, діяльності викладача і учнів), виконавська (навчання, виховання учнів).

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка, професійно-педагогічна підготовка, викладач музичного мистецтва, професійно-педагогічна підготовка викладача музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Культурно-мистецька освіта є одним зі стійких та фундаментальних компонентів оновлення сучасної освітньої системи. Сьогодні вона належить до тих небагатьох галузей, які є інтегрованими у світовий та європейський освітньо-професійний простір.

[*]© ***Кохановська О. В.***
[*]© ***Кузнєцова О. М.***

Стратегічними напрямами її реформування є забезпечення доступності мистецької освіти, високої якості через розроблення освітніх стандартів, використання практики культурно-мистецької освіти з метою вирішення соціальних та культурних задач, що постають перед сучасним суспільством.

У розв'язанні проблем творчого розвитку молодого покоління першорядна роль належить викладачу музичного мистецтва. Від того, як підготовлений сучасний викладач музичного мистецтва, багато в чому залежить рівень освіченості, вихованості та духовної культури підростаючого покоління. Музичне виховання і розвиток учнівської молоді є одним зі спеціальних аспектів формування особистості в системі багатогранного і єдиного процессу виховання, освіти і розвитку. Музичне виховання – важлива частина духовної культури суспільства.

А тому питання підготовки викладача, зокрема музичної освіти, постає надзвичайно гостро, що актуалізує необхідність проаналізувати понятійно-термінологічний апарат.

Аналіз досліджень. Актуальні питання музичної освіти та творчого розвитку викладачів досліджували О. Апраксіна, А. Бабаджанян, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, З. Кодай, В. Шацька. Питання музичного виховання є предметом наукового дискурсу В. Кукловської, М. Метлова, П. Хаймович. Формування дослідницьких навичок вчителя музики є темою наукового дискурсу багатьох науковців: О. Апраксіної, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, М. Фалька, Л. Хлєбнікової, О. Щолокової та ін.

Окремі поняття фахової підготовки викладачів музичного мистецтва розглядали у своїх працях такі вітчизняні науковці як: А. Береза, Т. Грінченко, Н. Гузій, В. Дряпіна, Л. Коваль, Н. Мозгальова, О. Рудницька, М. Ткач, та ін.

Дефініцію «професійна-педагогічна підготовка» розглядали К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Масляннiков, В. Сластьонін та ін. Варто відзначити, що саме професійна підготовка є початком формування у кожної особистості ставлення до свого фаху, мотивів професійної діяльності, трудових установок, рівня вимог, самооцінки та професійно важливих якостей.

Проте перманентне реформування системи мистецької освіти України вимагає постійного перегляду ключових дефініцій проблеми професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва.

Мета статті полягає у здійсненні дефінітивного аналізу проблеми професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва, з'ясуванні її специфіки в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні політика України спрямована на євроінтеграцію. Це підтверджено в основних державних документах (Закон України «Про освіту» (1991); Закон України «Про вищу освіту» (2014, 2017); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) (зі змінами)). У них, зокрема, підкреслена необхідність забезпечення високої якості освіти і при цьому збереження її фундаментальності, відповідності потребам кожної особистості, суспільства й держави.

Сучасна система мистецької освіти повинна бути універсальною, щоб сприяти створенню гармонійно розвинутої соціально і глобальної спільноти.

Процес підготовки викладачів музичного мистецтва впродовж усього періоду становлення професійної мистецької освіти відбувається таким чином, щоб він сприяв усвідомленню, оновленню та впровадженню нових ідей і технологій.

Енциклопедично-словникова література сутність поняття «підготовка» трактує як: 1) «процес набуття необхідних знань для чогось, сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів» [8, с. 504]; 2) «формування та збагачення настанов, знань та умінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [7, с. 40].

Отже, в енциклопедично-словниковій літературі визначення поняття «підготовка» є дещо звуженим, оскільки увага сфокусована лише на процесуальному аспекті – здобутті знань, умінь, навичок, досвіду.

Академічний тлумачний словник української мови трактує дефініцію «підготовка» як «запас знань, навичок, досвідутощо, набутий у процесінавчання, практичної діяльності» [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що у ній поняття «підготовка» не зустрічається в самостійному значенні. У контексті нашого дослідження задана дефініція вживається у понятті «професійна підготовка».

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [6].

С. Гончаренко трактує це поняття як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [3, с. 101].

Американські дослідники М. Спек та Ц. Кнайп зазначають, що «професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання наявних (працюючих) і потенційних (наприклад, здобувачів освіти) працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт. Професійна підготовка включає етап оцінювання» [13].

У філософському енциклопедичному словнику під професійною підготовкою розуміють такий об'єктивний процес, що ґрунтується на певних закономірностях, серед яких головними є відповідність професійної готовності існуючим потребам духовного та соціально-педагогічного розвитку суспільства, головним завданням формування особистості; співвіднесення змісту, форм і методів здійснення професійної підготовки наявному рівню розвитку педагогічної науки, змісту та характеру педагогічної праці та ін. [5, с. 124].

Таким чином, існує значна кількість визначень поняття «професійна підготовка». Ми погоджуємось із визначенням М. Байди і розуміємо під професійною підготовкою спеціально організований процес отримання професійних знань, умінь, навичок, формування відповідних компетенцій, які сприяють формуванню готовності до діяльності в межах певного напряму (спеціальності). Як бачимо, в даному визначенні акцентовано на формуванні необхідних складових професійної підготовки та кінцевого її результату – готовності до професійної діяльності. Мета професійної підготовки – формування висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців для відповідного сектору ринку праці [2, с. 16].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликає дефініція «професійно-педагогічна підготовка». Вона спрямовується на оволодіння здобувачами освіти всім обсягом навчального матеріалу, передбаченого освітніми програмами на державними стандартами у відповідній галузі. Результатом її є досягнення рівня професійно-педагогічної підготовленості, достатнього для подальшої професійної діяльності.

Дотичне до цього поняття «професійно-педагогічна компетентність» є складним утворенням і включає в себе: а) компетентність у галузі теорії і методики виховання; б) фахову компетентність; в) комунікативну компетентність; г) диференціально-психологічну компетентність у сфері здібностей, мотивації, спрямованості; д) аутопсихологічну компетентність у сфері саморефлексії та саморегуляції [4, с. 68].

У словнику української мови зазначено, що викладач – це особа, яка читає лекції або веде уроки в закладах освіти [11, с. 407]. У широкому сенсі викладач – це працівник закладу вищої, середньої спеціальної, середньої або професійно-технічної освіти, який викладає якийсь навчальний предмет. У вузькому сенсі – викладач є штатною посадою у відповідних закладах освіти.

Музика та музичне мистецтво як предмет – це один із найбільш ефективних засобів усебічного розвитку особистості. Сучасний урок музики передбачає використання різних видів мистецтва, насичення заняття відповідною художньою інформацією, що сприяє не лише отриманню відповідних знань, умінь, навичок, а й формуванню емоційного інтелекту, допомагає вихованцю збагнути, що музика дійсно є частиною життя.

Як зазначає Н. Сегеда, дефініція «викладач музичного мистецтва» передбачає наявність фахової різноманітності. До цієї категорії належать викладачі різних музичних дисциплін закладів вищої освіти (зокрема педагогічних), початкової мистецької освіти. Специфіка педагогіки музичного мистецтва полягає у різноманітності варіативної складової. Це, у свою чергу, поглиблює професійну диференціацію діяльності викладачів музичного мистецтва різних кваліфікацій і напрямків та порушує цілісність професійної однорідності [10, с. 162].

Особливість підготовки викладача музичного мистецтва характеризується тим, що педагогічні завдання вирішуються засобами музики.

Дослідження поняття «професійно-педагогічна підготовка викладача музичного мистецтва» безпосередньо пов'язане з особливостями даної професії. Оволодіння професійною діяльністю викладача музичного мистецтва передбачає опанування педагогічною діяльністю не як основною, а як додатковою до професії педагога-музиканта (піаніст, виконавець-вокаліст, диригент, скрипаль та ін.). Таким чином, мова йде про використання певної частини дидактики, з одного боку, як елемента загальної методики викладання музичних дисциплін (викладання гри на музичному інструменті, композиції, аналізу музичних форм тощо у спеціалізованих навчальних закладах багаторівневої професійної музичної освіти), а з іншого – музичного мистецтва як засобу розвитку художньої культури (викладання музичного мистецтва у закладах освіти).

В. Орлов виділяє два загальні напрями професійно-педагогічної підготовки викладача музичного мистецтва. Перший – психолого-педагогічний, другий – фаховий. Перший напрям включає морально-політичну, психолого-педагогічну, загальнокультурну підготовку. Другий реалізується через музично-теоретичну, вокальну. інструментально-виконавську, методичну, диригентсько-хорову підготовку [9, с. 99].

Особливістю професійно-педагогічної підготовки викладача музичного мистецтва є її комплексний характер. Цей феномен передбачає однаково глибоке розуміння фахівцем своєї предметної галузі та методики викладання предмета (оволодіння грою на інструменті). Таким чином, бачимо, що специфіка професії викладача музики полягає у синтезі знань із педагогіки та музичного мистецтва, потребує широкого спектра як загальнопедагогічної, так і спеціальної підготовки [12, с. 95].

Професійно-педагогічна підготовка викладачів музичного мистецтва відбувається на базі консерваторій, відповідних факультетів інших закладів вищої освіти, музичних училищ.

Серед широкого кола завдань цих закладів є надання здобувачам поряд із уміннями емоційно ілюструвати музичні твори, добирати необхідні музичні приклади для проведення бесід і дискусій із проблем мистецтва, лекцій-концертів, уміння давати образні словесні пояснення до творів музичного мистецтва. Суттєвим критерієм професійності викладачів музичного мистецтва є рівень володіння мовними та позамовними засобами виразності. Процес розвитку педагогічної майстерності викладачів музичних дисциплін розглядається у контексті культурологічної функції освіти, що передбачає оновлення змісту освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації, формування цілісного уявлення про надбання національної та світової культури, усвідомлення необхідності їх збереження.

Висновки. Таким чином, феномен професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва є багатогранним і потребує детального вивчення. У процесі

дослідження виявлено, що науковці по-різному трактують як складові ключового поняття, так і саму дефініцію. Специфіка професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва полягає в необхідності формування особистостей, яким притаманне поєднання високого рівня фахових знань, умінь, навичок і компетентностей (виконавська майстерність), з володінням педагогічними уміннями, розвинутими загальними та педагогічними здібностями, спрямованими на забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, продуктивність діяльності, розв'язання навчальних, виховних та розвивальних завдань. А в самій педагогічній діяльності безпосередньо розглядаються три її складові: пізнавальна (вивчення учнів, змісту, умов роботи), проєктувальна (планування змісту навчання і виховання, діяльності викладача і учнів), виконавська (навчання, виховання учнів).

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розкритті проблеми розвитку професійно-педагогічної підготовки викладачів музичного мистецтва в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХ століття.

Список використаних джерел:

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0007554
2. Байда М. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності : … дис. канд. пед. наук. Житомир, 2016. 237 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
5. Желанова В. В. Готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника: сутність та структура. *Науковий вісник Ужгородського у-ту. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (38). С. 123–125.
6. Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
7. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений; под ред. П. И. Пидкасистого. Ростов на Дону : Феникс, 1998. 544 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Гос. издательство иностранных и национальных словарей, 1960. 900 с.
9. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія. Київ : Наукова думка, 2003. 262 с.
10. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія: монографія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 273 с.
11. Словник української мови: в 11 томах. К., 1970. Т. 1. С. 407.
12. Федосов К. С. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя музики у ВНЗ. *Проблеми сучасного музичного виховання й навчання*: матеріали регіон. наук.-практ. конф. (30 берез. 2007 р., м. Луганськ): зб. пр. викладачів та студентів кафедри співів і диригування. Луганськ : Альма-матер, 2007. С. 93-97.
13. Speck, M. & Knipe, C. (2005) *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0

Reference:

1. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0007554 [in Ukrainian].
2. Baida, M. V. (2016). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do realizatsii tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia u profesiinii diialnosti* [Preparation of future teachers of philological specialties for implementation of cooperative learning technologies in professional activities]. (Candidate's thesis). Zhytomyr [in Ukrainian].

3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V., & Antonova, O. Ie. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti* [Future teacher's professional preparation for pedagogical activity]. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. ped. un-t [in Ukrainian].
5. Zhelanova, V. V. (2016). Hotovnist maibutnoho vykhovatelia do rozvytku tvorchoho potentsialu doshkilnyka: sutnist ta struktura [Future educator's readiness to develop the creative potential of the preschooler: essence and structure]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho u-tu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 1 (38), 123–125 [in Ukrainian].
6. Law of Ukraine on Higher Education. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
7. Mizherikov, V. A. (1998). *Psikhologo-pedagogicheskii slovar dlia uchitelei i rukovoditelei obshcheobrazovatelnykh uchrezhdenii* [Psychological and pedagogical dictionary for teachers and heads of educational institutions]. Rostov na Donu: Feniks [in Russian].
8. Ozhegov, S. I. (1960). *Slovar russkogo iazyka* [Dictionary of the Russian language]. Moskva: Gos. izdatelstvo inostrannykh i natcionalnykh slovarei [in Russian].
9. Orlov, V. F. (2003). *Profesiine stanovlennia maibutnikh vchyteliv mystetskykh dystsyplin: teoriia i tekhnolohiia* [Professional development of future teachers of art disciplines: theory and technology]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
10. Seheda, N. A. (2011). *Profesiinyi rozvytok vykladacha muzychnoho mystetstva: istoriia, metodolohiia, teoriia* [Professional development of a music teacher: history, methodology, theory]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
11. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. (1970). Zibrannia v 11 tomakh [Collection in 11 volumes]. (Vol. 1) [in Ukrainian].
12. Fedosov, K. S. (2007). Udoskonalennia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia muzyky u VNZ [Improving the professional and pedagogical training of music teachers in universities], *Problemy suchasnoho muzychnoho vykhovannia y navchannia:* materialy rehion. nauk.-prakt. konf. [Problems of modern music education and training, Proceedings of Regional Scientific and Practical Conference]. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].
13. Speck, M. & Knipe, C. (2005). *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools.* Thousand Oaks: Corwin Press. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0 [in *English*].

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X
Kuznetsova O. M.,
orcid.org/0000-0003-1627-9272

A DEFINITIVE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS OF MUSIC ART

This article is devoted to the disclosure of key concepts of the essence and content of professional and pedagogical training of music teachers. It has been found that the issue of teacher training, in particular music education today, is extremely acute, which highlights the need to analyse the conceptual and terminological apparatus.

The views of domestic scholars concerning the interpretation of the essence of such concepts as "training", "professional training", "professional and pedagogical training" and "professional and pedagogical training of music teachers" as well as the specifics of professional and pedagogical training of music teachers in modern conditions have been revealed in the article.

It has been determined that the phenomenon of professional and pedagogical training of music teachers is multifaceted and requires detailed study. Its feature is complex.

The process of professional and pedagogical training of music teachers takes place on the basis of relevant educational institutions: conservatories, relevant faculties of higher education institutions, music schools.

In the process of research it has been found that scientists interpret differently the components of the key concept and definition itself. Its specificity lies in the need for a music teacher to combine a high level of professional knowledge, skills, abilities and competencies (performing skills) and possession of pedagogical skills, developed general and pedagogical abilities, to ensure effective subject-to-subject interaction, productivity, solving educational, upbringing and developmental tasks. In the pedagogical activity itself, its three components have been directly considered: cognitive (study of students, content, working conditions), design (planning of the content of teaching and education, activities of teachers and students), directly executive (teaching, students' upbringing).

Key words: training, professional training, professional and pedagogical training, teacher of musical art, professional and pedagogical training of teacher of musical art.

Дата надходження статті: 24.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Чумак Л. В.

УДК 378.046-021.68:[373.091.12.011.3-051:613.8]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.155*

Мешко Г. М.*,*
orcid.org/0000-0002-3168-3954
Мешко О. І.*,*
orcid.org/0000-0003-4463-7073

ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Дослідження присвячено проблемі збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. У статті представлено результати опитування вчителів із використанням розробленої авторами анкети, а також методики «Накопичення емоційно-енергетичних зарядів, спрямованих на самого себе» (автор В. Бойко, автор модифікації Є. Ільїн), що свідчать про високий рівень емоційного напруження вчителів у школі, недостатній рівень саморегуляції емоційних станів, підвищену потребу в отриманні психологічної допомоги в питаннях збереження і зміцнення професійного здоров'я. Результати дослідження слугували орієнтиром та основою для визначення напрямів профілактичної і корекційної роботи з учителями в системі післядипломної педагогічної освіти та в координатах педагогічного консалтингу. Представлено розроблену авторами програму модуля «Професійне здоров'я педагога» для підвищення кваліфікації педагогічних працівників у центрі післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Програма спрямована на підвищення рівня професійної стресостійкості, оволодіння конструктивними копінг-стратегіями, поглиблення здоров'язбережувальної компетентності, опанування психологічними методиками збереження і зміцнення професійного здоров'я, антистресовими саногенними психотехнологіями, психотехнологіями самооздоровлення. Визначено напрями, програму і форми діяльності Центру педагогічного консалтингу зі збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів, зокрема, розроблення тренінгів, майстер-класів, вебінарів із проблем забезпечення здоров'я вчителів із використанням цифрових технологій для проведення в дистанційному режимі.

Ключові слова: здоров'я вчителя, професійне здоров'я, професійна стресостійкість, стресменеджмент, післядипломна освіта, збереження і зміцнення здоров'я, педагогічний консалтинг.

****© Мешко Г. М.***
****© Мешко О. І.***

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність належить до стресогенних, дуже напружених у психологічному плані. Тому вчителі як соціальна група відзначаються низькими показниками професійного здоров'я. Особливе занепокоєння і тривогу викликає стан їхнього здоров'я в сучасних умовах. Велике психоемоційне напруження, інтелектуальне, інформаційне та комунікативне перевантаження, необхідність упровадження ідей Концепції Нової української школи, нові умови роботи під час карантину, спричиненого коронавірусною інфекцією, – ці та інші стресогенні чинники погіршують професійне здоров'я педагога. Крім того, карантинні заходи внаслідок коронавірусної інфекції є причиною підвищення рівня тривожності вчителів, погіршення їхнього психологічного благополуччя. Все перелічене актуалізує питання про необхідність збереження і зміцнення професійного здоров'я педагогів та про потребу відповідних профілактичних і психокорекційних заходів. У цьому аспекті важливе значення має моніторинг стану професійного здоров'я вчителів, запитів педагогів щодо здоров'язбережувальної діяльності. Ці дані та їх аналіз можуть слугувати основою для визначення змісту освітніх програм і форм підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, розроблення тренінгових занять, вебінарів, майстер-класів з метою особистісно-професійного зростання вчителів, підвищення рівня їх стресостійкості, попередження емоційного вигорання та особистісних дисгармоній.

Аналіз досліджень. Цілісність професійного здоров'я вчителя визначається взаємодією фізичного, психічного, соціального та духовного аспектів здоров'я. Ми зосереджуємо увагу на збереженні і зміцненні психологічного здоров'я вчителів, яке пов'язане зі стійкістю до стресу, гармонійністю і духовністю особистості, робить її самодостатньою Його стрижнем є суб'єктність особистості, що характеризується розумінням себе та інших, здатністю визначати життєві пріоритети, спрямовувати активність відповідно до власних потреб та інтересів, свідомим і відповідальним ставленням до свого життя і майбутнього [9].

Для нашого дослідження актуальними є праці з проблем підвищення професійної стресостійкості педагогів. Підвищення рівня професійної стресостійкості вчителя передбачає пошук ресурсів, які допомагають у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Активне подолання стресових ситуацій у поєднанні з позитивним використанням соціальних контактів підвищує стресостійкість [11, с. 231]. Для підвищення стресостійкості вчителів важливе значення має формування стратегії захисту від стресу та опанування способами саморегуляції.

Щоб стати невразливим до стресу, необхідно також оволодіти саногенним мисленням, яке є особистісним ресурсом, що сприяє підвищенню стресостійкості особистості, покращенню ступеня ефективності та адаптивності копінг-стратегій [13]. Саногенне мислення впливає на вибір особистістю конструктивних стратегій подолання стресу, спрямованих на конструктивне вирішення проблеми, її позитивну переоцінку. Саногенне мислення здатне покращити такі показники професійного здоров'я, як емоційна гнучкість та адекватність емоційних реакцій [3, с. 50].

У сучасній психологічній науці є низка досліджень [10; 14 та ін.], в яких доведено вплив саногенного мислення на зниження рівня тривожності особистості, покращення соціально-психологічної адаптації особистості та результативності діяльності. Розвиток навичок саногенного мислення, активне застосування рефлексивних здібностей дають змогу особистості досягти психологічного благополуччя та підтримувати його [8; 14].

У науковій літературі є багато досліджень, в яких представлено розроблені тренінги для вчителів, що впроваджуються і в педагогічну практику. Зокрема, це тренінги антивигорання [5], тренінги розвитку стресостійкості фахівців [4]; тренінгові програми підвищення рівня професійної стресостійкості [12; 14; 15] та ін.

Необхідною передумовою збереження і зміцнення професійного здоров'я є розвиток аутопсихологічної компетентності вчителя, яка полягає у здатності до пізнання внутрішніх психологічних ресурсів для саморозвитку і самовдосконалення. Вона є важливою умовою активізації особистісного потенціалу, особистісним новоутворенням, що запускає механізми саморегуляції, самоконтролю, протидії маніпуляціям та ін. [2]. Розвиток аутопсихологічної компетентності дає можливість активно впливати на функціональні стани педагога і тим самим підвищувати рівень професійної стресостійкості та покращувати працездатність. Недостатній розвиток аутопсихологічної компетентності вчителя призводить до професійних деформацій, тобто деструктивних змін особистості в процесі професійної діяльності. Тому орієнтація вчителів на самопізнання, самоприйняття, саморозкриття, саморозвиток та рух до «акме» мають бути в основі організації і проведення тренінгових практик.

Виокремлені положення про збереження і зміцнення професійного здоров'я, ресурси професійної стресостійкості стали змістовою основою дослідження. Методологічним орієнтиром для організації та проведення дослідження в системі післядипломної педагогічної освіти слугували студії з проблем акмеології [2], а також здійснення педагогічного консалтингу [1; 7].

Мета статті полягає в діагностиці стану професійного здоров'я вчителів для визначення змісту і форми надання їм освітніх та консалтингових послуг в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Для діагностики стану професійного здоров'я вчителів використано розроблену нами анкету, а також методику «Накопичення емоційно-енергетичних зарядів, спрямованих на самого себе» (автор В. Бойко, автор модифікації Є. Ільїн) [6, с. 513-514].

Запропоноване експрес-опитування передбачає відповіді на запитання у двох ракурсах: до карантину і під час карантину. Запитання анкети спрямовані на виявлення ступеня емоційного благополуччя вчителів у школі, зокрема: емоційний стан, який переважає; рівень психоемоційного напруження; здатність керувати своїми емоціями; володіння прийомами зняття психоемоційного напруження. Опитування мало за мету з'ясувати можливість отримання вчителями своєчасної психологічної допомоги щодо збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Для виявлення прихованої емоційної напруженості вчителів використано методику «Накопичення емоційно-енергетичних зарядів, спрямованих на самого себе». Респондентам пропонується висловити своє ставлення до 18 запропонованих тверджень. Якщо вони згодні з твердженнями у бланку відповідей, то за кожну таку відповідь нараховується 1 бал. Якщо респонденти набрали 14-18 балів, то це свідчить про велике приховане емоційне напруження, 6-13 балів – середній ступінь вираження емоційного напруження; менше 6-ти балів – то у них емоційне напруження відсутнє.

Результати опитування слугували основою для розроблення навчальної програми для підвищення кваліфікації вчителів, визначення контенту тренінгових програм в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Результати проведеного дослідження дали змогу виявити посилення негативних тенденцій у психологічному самопочутті вчителів під час карантину. До карантину тільки у 10,6 %) педагогів у школі переважав нестійкий, частіше позитивний настрій. Респондентів із пригніченим, негативним настроєм до карантину не виявлено, тоді як у 6,8 % опитаних учителів під час карантину у школі переважає негативний, пригнічений стан. Під час карантину 28% вчителів перебувають у школі зі змінним настроєм, зокрема, з переважанням нестійкого, частіше негативного настрою. Більше як утричі зменшилася (з 55,9 % до 17,7 %) під час карантину кількість педагогів, що оцінили свій настрій як стійкий, позитивний, бадьорий.

До карантину психоемоційне напруження від роботи у школі відчували 6,2 % опитаних (варіант відповіді «так»). Майже втричі збільшилася кількість таких учителів

під час карантину. Майже вдвічі зросла кількість респондентів (з 25,5 % до карантину до 49,7% під час карантину), які вибрали варіант відповіді «швидше так, ніж ні». Виявлено проблеми у керуванні своїми емоціями, саморегуляції в ситуаціях професійної взаємодії. На 27,2 % зросла кількість респондентів, які вибрали варіант відповіді «зустрічаю деякі труднощі» у керуванні емоціями, володінні собою. Під час карантину удвічі зменшилася кількість учителів (з 25,5 % до 12,7 %), які володіють прийомами зняття емоційного напруження.

За час карантину збільшилася кількість учителів, котрі потребують психологічної допомоги щодо збереження і зміцнення професійного здоров'я: на 7,4 % зросла кількість респондентів, які вибрали варіант відповіді «так», і на 9 % – тих, хто вибрав варіант відповіді «швидше так, ніж ні».

Дослідження з використанням методики «Накопичення емоційно-енергетичних зарядів, спрямованих на самого себе» дало змогу виявити у 64,3% респондентів велику приховану емоційну напруженість (зокрема, 59 % опитаних набрали 16 балів, 41 % – 17 балів, коли максимально можлива кількість балів – 18). Середній ступінь вираження емоційного напруження характерний для 33,2 % опитаних учителів. Менше 6-ти балів (емоційна напруження відсутнє) набрали 2,5 % респондентів. Відповідаючи на питання опитувальника «Ви частіше всього незадоволені собою чи своєю роботою», 54,7 % вчителів вибрали варіант відповіді «так». Варто зауважити, що майже половина респондентів на питання «Ви звично почуваєте себе скуто, напружено» вибрали твердження «так».

Результати дослідження свідчать про високий рівень емоційного напруження вчителів у школі, недостатній рівень саморегуляції емоційних станів, підвищену потребу в отриманні психологічної допомоги в питаннях збереження і зміцнення професійного здоров'я. Тому важливим завданням є пошук шляхів забезпечення професійного здоров'я вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

У рамках підвищення кваліфікації педагогічних працівників у центрі післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка нами розроблено навчальну програму модуля «Професійне здоров'я педагога (освітня програма: 011 Освітні, педагогічні науки).

Програма модуля «Професійне здоров'я педагога» розрахована на 1 кредит ECTS (30 год.). Вона охоплює 10 аудиторних годин та 20 годин на самостійну роботу. Аудиторна робота передбачає проведення лекції-дискусії, антистрестренінгу, тренінгу антивигорання, майстер-класів, круглого стола, практикуму, дискусій тощо. Самостійна робота спрямована на виконання творчих завдань, есеїв, підготовку та презентацію проєкту. Методи тренінгового навчання: групова дискусія, психомалюнки, розігрування рольових ситуацій, психологічні ігри і вправи, методи невербальної взаємодії, вправи-релаксації, використання притч та ін.

Мета підвищення кваліфікації: поглиблення здоров'язбережувальної, аутопсихологічної та комунікативної компетентностей учителів, підвищення рівня їх професійної стресостійкості; сприяння в особистісно-професійному зростанні. Завдання підвищення кваліфікації: формування вміння діагностувати стан власного професійного здоров'я, визначати шляхи його збереження і зміцнення; профілактика соціально і професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін особистості; розвиток саногенного мислення; навчання способам саморегуляції; формування конструктивних копінг-стратегій; збагачення розумного способу життя.

Зміст програми охоплює такі теми:

Тема 1. Професійне здоров'я як чинник професійної придатності. Вплив професії на здоров'я педагога (2 год.)

Професійне здоров'я як важлива умова ефективності педагогічної діяльності. Критерії професійного здоров'я. Діагностика стану професійного здоров'я. Чинники

професійного здоров'я. Професійні деструкції. Професійні деформації. Шляхи попередження й усунення професійних деформацій (мінілекція-дискусія, практикум).

Тема 2. Професійний стрес. Стресменеджмент в педагогічній діяльності (2 год.)

Стрес як нестача гармонії між працівником і його робочим оточенням. Види професійного стресу. Керування в стресових ситуаціях. Оцінка рівня стресостійкості особистості педагога, схильності до стресу. Ресурси стресостійкості. Методи оптимізації рівня стресу. Індивідуальні копінг-стратегії. Освоєння практичних способів самодопомоги (антистрестренінг).

Тема 3. Професійне вигорання. Профілактика професійного вигорання (2 год.)

Професійний стрес і синдром емоційного вигорання. Головні компоненти: емоційне і/чи фізичне виснаження, деперсоналізація, знижена професійна продуктивність. Соціально-психологічні, особистісні і професійні чинники ризику емоційного вигорання. Профілактика професійного вигорання (тренінг антивигорання).

Тема 4. Ортобіотика в педагогічній діяльності. Гармонія особистості і професійне здоров'я (2 год.).

Проблема ортобіозу особистості як психічного здоров'я людини, здорового способу її душевного здоров'я. Ортобіотика – теорія і практика здорового (розумного) способу життя. Ортобіоз – системоутворювальна умова довголітньої працездатності фахівця. Основні шляхи гармонізації особистості педагога на принципах ортобіотики: розумна організація життя і діяльності, оволодіння саногенним мисленням, оволодіння технологією саморегуляції. Профілактика і сповільнення процесу професійного старіння (майстер-клас, тренінг).

Тема 5. Технології збереження і зміцнення професійного здоров'я. Професійна самореабілітація.

Єдність корекційного та реабілітаційного підходів у збереженні і зміцненні професійного здоров'я. Психотехнології самооздоровлення. Антистресові саногенні психотехнології. Професійна самореабілітація. Опора на внутрішній відновний потенціал людини. Доступні методи відновлення професійного здоров'я. Методи психологічної корекції. Створення власної системи оздоровлення (майстер-клас, круглий стіл/дискусія).

Самостійна позааудиторна робота передбачає виконання таких завдань:

1. Створити «Кодекс професійного здоров'я педагога».

2. Скласти дві «Пам'ятки для педагога» (на вибір): «Сам собі психотерапевт! Як саме?»; «Рецепти душевної рівноваги»; «Професійне довголіття: шлях до нього»; «Ліки від професійного стресу»; «Як уберегтися від професійного стресу»; «Як педагогу боротися з «ерозією душі»; «Як не згоріти в полум'ї професії»; «Як педагогу досягнути гармонії душі».

3. Підготувати есей на одну із запропонованих тем: а) Закони розумного способу життя педагога; б) Професійний стрес досягнень і трудоголізм; в) Конструктивні і деструктивні реакції на невдачу і стан професійного здоров'я; г) Ґендер і професійне здоров'я.

4. На основі результатів самоспостереження, самодіагностики, тестування рівня стресостійкості, схильності до емоційного вигорання, рівня нейротизму, рівня тривожності тощо визначити власні проблеми, зовнішні і внутрішні ресурси збереження і зміцнення свого здоров'я. Скласти індивідуальну програму збереження і зміцнення професійного здоров'я. Проаналізувати внутрішні резерви і зовнішні умови, що сприятимуть її реалізації.

5. Створити портфоліо з проблем збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога.

6. Розробити та представити проєкт «Власна система самооздоровлення» та ін.

На супровід педагогів в освітньому процесі, сприяння в особистісно-професійному зростанні і надання їм консультативної допомоги, в т.ч. щодо збереження і зміцнення

професійного здоров'я, спрямована діяльність Центру педагогічного консалтингу, що функціонує в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Програмою діяльності Центру педагогічного консалтингу передбачено проведення семінарів, вебінарів, круглих столів, тренінгів, майстер-класів та ін. Нами розроблено антистрестренінг, тренінг антивигорання, майстер-клас «Як не згоріти в полум'ї професії» та ін. На сьогоднішній день потрібні розробки з використанням цифрових технологій для проведення в дистанційному форматі з проблем попередження професійних деформацій вчителів, підвищення рівня їхньої стресостійкості та розвитку резильєнтності.

Висновки. Професійне здоров'я вчителя є важливою умовою ефективності педагогічної діяльності, одним із чинників стабільного розвитку освіти та індикатором якості професійного життя.

Діяльність із забезпечення здоров'я вчителів передбачає постійний моніторинг стану їхнього професійного здоров'я, що є передумовою визначення змісту і форми надання освітніх та консалтингових послуг у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати вивчення стану професійного здоров'я вчителів свідчать про посилення негативних тенденцій в їхньому психологічному самопочутті та емоційному стані під час карантину, збільшення кількості педагогів, які потребують психологічної підтримки і допомоги та не мають змоги її отримати.

Важливу роль відіграє реалізація освітньої програми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, орієнтованих на: формування вміння діагностувати стан власного професійного здоров'я, пошук шляхів його збереження і зміцнення; профілактику соціально і професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін особистості; розвиток саногенного мислення; формування конструктивних копінг-стратегій; збагачення розумного способу життя. Для забезпечення професійного здоров'я важливим є функціонування Центру педагогічного консалтингу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у формуванні з використанням цифрових технологій відповідного контенту профілактичних і психокорекційних заходів щодо забезпечення професійного здоров'я вчителів для проведення в дистанційному форматі.

Список використаних джерел:

1. Борова Т. А., Рябова З. В., Кравченко Г. Ю., Почуєва О. О. Педагогічний консалтинг: навчальний посібник. Луцьк : Терен, 2019. 324 с.
2. Деркач А. А., Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. Москва : РАГС, 2003. 297 с.
3. Дмитренко І. П., Сергієнко М. Ю., Колокот Н. Г., Нерянов К. Ю. Практика саногенного мислення як технологія збереження професійного здоров'я особистості. *Сучасні здоров'язбережувальні технології*: колективна монографія. Харків : Оригінал, 2018. С. 45–51.
4. Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців: монографія. Київ : Талком, 2017. 321 с.
5. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання стресів як умова підтримки психологічного здоров'я працівників організацій. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*: збірник наукових праць. 2008. № 3(24). С. 135–137. URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/8851
6. Ильин Е. И. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 513–514.
7. Коуп М. 7 основ консалтинга / пер. с англ. Е. Виноградова, Е. Колотвина. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 336 с.
8. Мешко Г.М., Мешко О.І. Антистресові саногенні технології підготовки майбутніх учителів до здоров'ятворчої діяльності. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 41. С. 112–119.

9. 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.
10. Осадько О. Ю. Саногенный потенциал личности как объект системно-психологического исследования. *GESJ: Education Sciences and Psychology.* 2016. №. 3(40). P. 20–26. URL: http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2760.pdf
11. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 609 с.
12. Цибуляк Н. Ю. Професійна стресостійкість спеціального педагога. *Науковий вісник Херсонського університету*. Серія: Психологічні науки. 2019. № 4. С. 266–274.
13. Ярош Н. С. Практика саногенної рефлексії як умова стрес-долаючої поведінки особистості. *Вісник Харківського університету імені В.Н.Каразіна*. Серія «Психологія». 2016. № 61. С. 39–44.
14. Kiel E., Heimlich U., Markowetz R., Braun A. and Weib S. How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalization. *European Journal of Special Needs Education.* 2016. Vol. 31, Issue 2. P. 202–219. URL: https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125693
15. Kokkinos C. M., Davazoglou A. M. Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*. 2009. Vol. 29. Issue 4. P. 407–424. URL: https://doi.org/10.1080/01443410902971492

References:

1. Borova, T. A., Ryabova, Z. V., Kravchenko, G. Y., & Pochueva, O. O. (2019). *Pedahohichnyi konsaltynh* [Pedagogical consulting]. Lutsk: Teren [in Ukrainian].
2. Derkach, A. A., & Stepnova, L. A. (2003). *Razvitie autopsikhologicheskoi kompetentnosti gosudarstvennykh sluzhashchikh* [Development of autopsychological competence of civil servants]. Moskva: RAGS [in Russian].
3. Dmytrenko, I. P., Serhiienko, M. Yu., Kolokot, N. H., & Nerianov, K. Yu. (2018). Praktyka sanohennoho myslennia yak tekhnolohiia zberezhennia profesiinoho zdorovia osobystosti [The practice of sanogenic thinking as a technology for maintaining the professional health of the individual]. *Suchasni zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii*, 45–51 [in Ukrainian].
4. Dubchak, G. M. (2017). *Psykholohichni osnovy profesiinoi stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv* [Psychological bases of professional stress resistance of future specialists]. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
5. Zaichykova, T. V. (2008). Profilaktyka ta podolannia stresiv yak umova pidtrymky psykholohichnoho zdorovia pratsivnykiv orhanizatsii [Prophylaxis and overcoming of stresses as a condition of support of psychological health of workers of organizations]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika,* 3(24), 135–137. Retrieved from https://ela.kpi.ua/handle/123456789/8851 [in Ukrainian].
6. Ilin, E. I. (2001). *Emotcii i chuvstva* [Emotions and feelings]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
7. Cope, M. (2007). *7 osnov konsaltinga* [The Seven C's of Consulting]. (E. Vinogradova, E. Kolotvina, Trans.). Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
8. Meshko, H. M., & Meshko, O. I. (2019). Antystresovi sanohenni tekhnolohii pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zdoroviatvorchoi diialnosti [Anti-stress sanogenic technologies of preparation of future teachers for health activity]. *Pedagogical Almanac,* 41, 112–119 [in Ukrainian].
9. Meshko, H. M. (2018). *Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zberezhennia i zmitsnennia profesiinoho zdorovia* [Theory and practice of training future teachers to maintain and strengthen occupational health]. Ternopil: Volodymyr Hnatyuk TNPU [in Ukrainian].
10. Osadko, O. Iu. (2016). Canogennyi potentcial lichnosti kak obekt sistemno-psikhologicheskogo issledovaniia [Sanogenic potential of the person as an object of system-psychological research]. *GESJ: Education Sciences and Psychology*, 3(40), 20–26. Retrieved from http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2760.pdf [in Russian].
11. Nikiforov, G. S. (Ed.). (2006). *Psihologiya zdorovya* [Psychology of Health]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
12. Tsybuliak, N. Yu. (2019). Profesiina stresostiikist spetsialnoho pedahoha [Professional stress resistance of a special teacher]. *Scientific Journal of Kherson State University. Series: Psychological Sciences,* 4, 266–274 [in Ukrainian].

13. Yarosh, N. S. (2016). Praktyka sanohennoi refleksii yak umova stres-dolaiuchoi povedinky osobystosti [The practice of sanogenic reflection as a condition of stress-overcoming behaviour of the individual]. *Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv University. Series "Psychology"*, 61, 39–44 [in Ukrainian].
14. Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A. & Weib, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalization. *European Journal of Special Needs Education,* 31(2), 202–219. Retrieved from https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125693 [in English].
15. Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology, 29*(4), 407–424. Retrieved from https://doi.org/10.1080/01443410902971492 [in English].

Meshko H. M.,
orcid.org/0000-0002-3168-3954,
Meshko O. I.,
orcid.org/0000-0003-4463-7073

PRESERVATION AND STRENGTHENING THE TEACHERS' OCCUPATIONAL HEALTH IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

The research is devoted to the problem of preserving and strengthening occupational health of teachers in the system of postgraduate pedagogical education. The article presents the results of a survey of teachers using the questionnaire developed by the authors of the study, as well as the method of "Accumulation of emotional and energy charges directed at oneself" (author V. Boyko, author of modification E. Ilyin), indicating a high level of emotional stress school, insufficient level of self-regulation of emotional states, increased need for psychological assistance in maintaining and strengthening occupational health. The results of the study served as a guide and basis for determining the areas of preventive and corrective work with teachers in the system of postgraduate pedagogical education and the coordinates of pedagogical consulting. The program of the module "Occupational health of a teacher" developed by the authors of the research for advanced training of pedagogical workers in the center of postgraduate education of Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University is presented. The program is aimed at increasing the level of occupational stress resistance, mastering constructive coping strategies, deepening health competence, mastering psychological methods of maintaining and strengthening occupational health, anti-stress sanogenic psychotechnologies, psychotechnologies of self-healing. The directions, program, and forms of activity of the Center of pedagogical consulting on preservation and strengthening occupational health of teachers, in particular, development of pieces of are aimed training. Master classes, webinars on problems of maintenance of teachers' health with the use of digital technologies for carrying out in a remote mode are defined.

Key words: teacher health, occupational health, occupational stress resistance, stress management, postgraduate education, preservation and strengthening of health, pedagogical consulting.

Дата надходження статті: 22.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кравець В. П.

УДК 378.147:78:044.22
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.181

Апшай Ф. В.*,*
orcid.org/0000-0002-9789-464X

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО»

У статті проаналізовано підходи до трактування методу проєктів, їхня спрямованість на результат і на самостійну діяльність студентів. Показано, що у професійній підготовці майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» необхідно здійснювати реалізацію проєктної діяльності у двох аспектах: організаційному і компетентнісному.

Запропоновано визначати тематику проєктів на основі тем курсових чи кваліфікаційних робіт, що дає змогу активізувати роботу здобувачів вищої освіти над проєктом, підвищує їх мотивацію, усуває формалізм у роботі.

Результати виконаних проєктів повинні бути матеріально оформлені (презентації, альбоми, відеофільми, доповіді, спектаклі тощо), для чого рекомендується використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Визначено типи проектів: навчальні, дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані, монопроєкти та міждисциплінарні проєкти, за кількістю учасників проєкту. Виділено основні етапи і зміст проєктної роботи: пошуковий: визначення теми проєкту, пошук та аналіз проблеми, висування гіпотези, постановка цілі, обговорення методів дослідження; аналітичний: аналіз вхідної інформації, пошук оптимального способу досягнення цілі проєкту, побудова алгоритму діяльності, покрокове планування роботи; практичний: виконання запланованих кроків; презентаційний: оформлення кінцевих результатів, підготовка та проведення презентації, захист проєкту; контрольний: аналіз результатів, коригування, оцінка якості проєкту.

Опрацьовано результати експерименту обрахунком критерію згоди χ^2 для експериментальної та контрольної груп, на основі чого зроблено відповідні висновки та накреслено шляхи подальшого вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво», в основу якої має бути покладена модель готовності майбутнього фахівця до проєктної діяльності.

Ключові слова: метод проєктів, майбутні фахівці галузі «Культура і мистецтво», інформаційно-комунікаційні технології, типи проєктів, етапи проєктів.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням вищої школи є не тільки дати знання студентам, але й розбудити особистісний мотив до навчання, потяг до самовдосконалення, тобто навчити студентів вчитися. Оскільки суть освіти нині докорінно змінюється, то методи активного пізнання та самоосвіти знаходять належну увагу у закладах вищої освіти, зокрема, одним із таких є метод проєктів. Саме він розглядається, переважно, як технологія навчання майбутніх фахівців з реалізацією його для формування науково-дослідницьких та професійних умінь, підвищення активізації пізнавальної діяльності. У закладі вищої освіти необхідно сформувати готовність майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво» до професійної діяльності. Метод проєктів саме й надає таку можливість.

Аналіз досліджень. Виникнення та становлення методу проєктів закладено в роботах Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, Е. Коллінгз, М. Нолла, Ю. Оскерса, В. Стернберга, та інших. Теоретичні засади проєктної діяльності розкрито у дослідженнях О. Безпалька, Н. Матяш, О. Пєхоти, Є. Полат, Л. Савченко, С. Сисоєвої та ін.

© Апшай Ф. В.

Більшістю сучасних учених та педагогів метод проєктів розглядається як технологія навчання [1; 2; 3; 4; 7]. Основними атрибутами використання проєктної технології є постановка навчально-професійної проблеми, спрямованість на отримання здебільшого практичних результатів, активізація самостійної діяльності здобувачів вищої освіти, можливість структурування змістової частини проєкту, перспектива використання результатів [5]. Відтак, у ході реалізації проектного навчання здійснюється аналіз проблеми та пошук шляхів її розв'язання, причому очікується отримання реального практичного результату. Здобутий результат повинен бути таким, щоб його можна було застосувати в практичній діяльності. Для цього необхідно навчати студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, формувати вміння досягати результату [4; 5; 7].

Мета статті. Оскільки метод проєктів завжди передбачає розв'язання якоїсь проблеми, то розв'язання її пов'язане, з одного боку, з використанням сукупності різноманітних методів та засобів навчання, а з іншого, з необхідністю інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, технологій, культури та мистецтва. Результати виконаних проєктів повинні бути готовими до впровадження. Оскільки на даний час метод проєктів набув популярності в закладах вищої освіти, нами вирішено детальніше дослідити особливості їх упровадження в практику підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво».

Виклад основного матеріалу. Здійснюючи професійну підготовку майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво», реалізацію проєктної діяльності у першу чергу доцільно розглядати в двох аспектах: організаційному і компетентісному.

Організаційний аспект: професійна підготовка майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» відбувається за умов традиційної системи навчання, отже застосування методу проєктів сприяє підвищенню ефективності існуючої моделі навчання.

Компетентісний аспект: оскільки в методі проєктів головним є вирішення певних проблемних завдань, то традиційне теоретичне засвоєння змісту навчального матеріалу дисциплін професійного спрямування потребує перегляду на предмет виокремлення циклу проблем для подальшої розробки проєктних завдань, система яких сприятиме інтегрованому засвоєнню знань, умінь, навичок під час проєктної діяльності студентів.

Метод проєктів також доцільно використовувати як доповнення до традиційних форм навчання, що обумовлено кількома факторами, які якісно вирізняють його від інших методів. У першу чергу, це можливість поєднати його з традиційною системою навчання без великих організаційних перетворень, планувати процес засвоєння знань студентами як на тривалому відрізку часу, так і більш оперативно, при поточному контролі, своєчасно визначати прогалини у їхніх знаннях. Оскільки метод проєктів є дослідницьким методом, то використання його дає можливість сформувати у студентів досвід творчої діяльності, виробити стійкі інтереси, постійну потребу до творчих пошуків.

Вибір тематики проєктів може здійснюватися по-різному: висуватися викладачами з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмета, природних професійних інтересів, рівня здібностей студентів чи пропонуватися і самими студентами. Нами запропоновано за основу брати тематику курсових чи кваліфікаційних робіт (залежно від того, що заплановано в тих чи інших семестрах), що дає змогу активізувати роботу здобувачів вищої освіти над проєктом, підвищує їхню мотивацію, усуває формалізм.

Типологічними ознаками проєктів є:

– вид діяльності, що переважає у ході реалізації проєкту (інформаційний, дослідницький, творчий, прикладний);

– предметна область (монодисциплінарний (моногалузевий) проєкт, міждисциплінарний (міжгалузевий) проєкт);

– характер контактів та кількість учасників проєкту (серед учасників однієї групи, курсу, ЗВО, міста, регіону, країни, міжнародний);

– тривалість проєкту (від мініпроєктів, що реалізуються за 2 години до реальних проєктів у вигляді кваліфікаційних робіт, які реалізуються за 2-3 семестри).

Відповідно до першої ознаки можна виділити наступні типи проєктів [2; 4]:

навчальні – орієнтовані на засвоєння навчальної теми або навчального розділу і становлять частину обов'язкових навчальних дисциплін;

дослідницькі – передбачають здійснення усіх етапів науково-дослідницької діяльності;

творчі – не мають чіткої структури спільної діяльності, вона розвивається за жанром кінцевого результату, який у контексті підготовки має відповідати специфіці підготовки майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво»;

ігрові – реалізовуються у вигляді постановок, спектаклів, флеш-мобів;

інформаційні – спрямовані на збирання даних, ознайомлення з цими даними, їх аналіз і узагальнення. Результатом може бути реферат, доповідь, презентація;

практично-орієнтовані – діяльність учасників проєкту орієнтована на їхні професійно-практичні завдання.

Рекомендуємо, щоб вибір типу проєктного завдання, за домінуючою в проєкті діяльністю, зумовлювався змістом професійної підготовки майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво», змістом навчального матеріалу, а також етапом формування відповідних компетентностей. Результати виконаних проєктів повинні бути матеріально, тобто якимось чином оформлені (презентації, альбоми, відеофільми, доповіді, спектаклі, концерти тощо) [6].

На початку впровадження проєктного навчання виділяли чотири основні етапи, тоді як сучасні дослідники виділяють значно більше основних етапів проєктної роботи:

«1. Актуальність, необхідність, значущість обраного напряму.

2. Мета і завдання проєкту, визначення очікуваних результатів, планування "проєкту" в результаті виконання програми.

3. Визначення етапів реалізації проєкту: а) зазначаються терміни початку і закінчення; б) закінчення проєкту визначається етапністю реалізації проекту; в) зазначаються часові інтервали кожного етапу.

4. Механізм реалізації проєкту. Пояснення. – Як? Яким чином? За допомогою яких заходів буде реалізовано проєкт? Плани апробації конкретних справ, акцій, заходів.

5. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проєкту: а) Хто відповідає і за що в середині проєкту? б) Хто допомагає в реалізації проєкту?

6. Очікувані результати як від усього проєкту, так і від кожного його етапу.

7. Оцінка і самооцінка проєкту» [4, с. 174].

З метою практичного впровадження методу проєктів та покращення рівня підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» пропонуємо здійснювати проєктну діяльність із використанням інформаційно-комунікаційних технологій на усіх зазначених вище етапах.

Для прикладу продемонструємо елементи портфоліо проєктів здобувачів вищої освіти галузі «Культура і мистецтво». На рис. 1 видно структурування матеріалів на віртуальному диску, що розробляють та добирають здобувачі вищої освіти за темою проєкту.

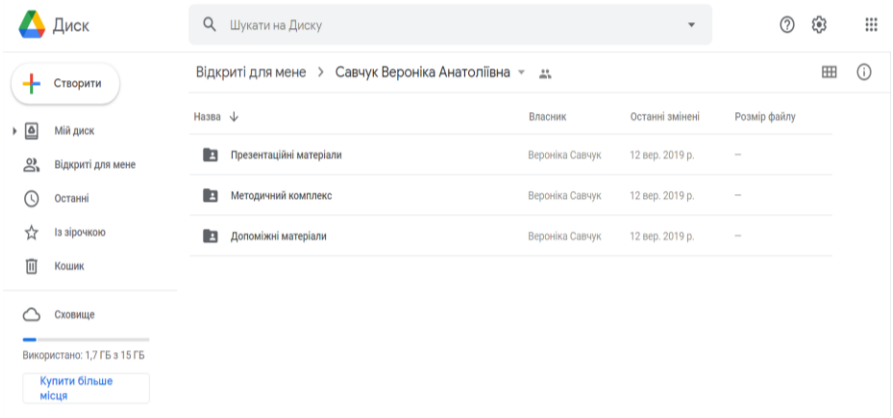

Рис. 1. Структура портфоліо проєкту

На рис. 2-7 наведено приклади робіт майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» різних спеціальностей, виконані під нашим керівництвом спільно з викладачами фахових дисциплін.

Рис. 2. Приклад студентської презентації з умонтованим авторським відеороликом

Рис. 3. Приклад студентської дидактичної розробки на платформі LearningApps.org

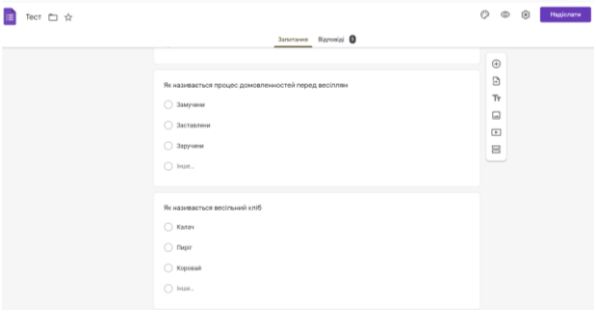

Рис. 4. Приклад анкети

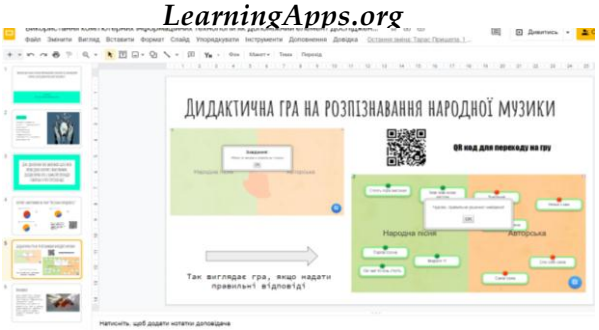

Рис. 5. Приклад студентської презентації з умонтованим дидактичним засобом

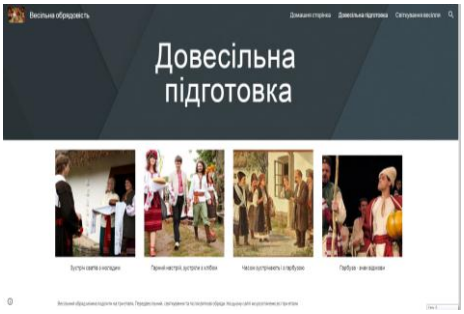

Рис. 6. Приклад студентського веб-сайту

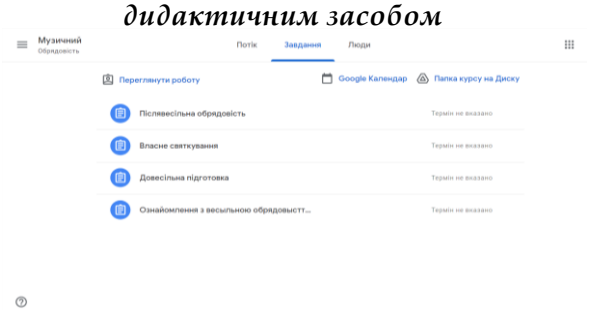

Рис. 7. Приклад дистанційного курсу, розробленого за матеріалами проєкту в Classroom

Аналіз одержаних результатів дав можливість зафіксувати зростання високого та достатнього рівнів виконання проєктів від 44,3 % на початку впровадження методу проєктів до 66,7 % наприкінці, що характеризує покращення розуміння майбутніми фахівцями галузі «Культура і мистецтво» процесуальної сутності застосування наявних умінь і нових навичок у постановці та вирішенні педагогічних, навчально-методичних і професійних завдань на основі ІКТ (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень виконання проєктів майбутніми фахівцями галузі «Культура і мистецтво»

Етапи	Групи	Кількість осіб, що перебувають на відповідному рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Початковий
Початок експерименту	КГ	(9,4 %)	(30,7 %)	(23,8 %)	(36,1 %)
	ЕГ	(11,4 %)	(32,9 %)	(23,8 %)	(31,9 %)
Кінець експерименту	КГ	(11,4 %)	(35,6 %)	(23,3 %)	(29,7 %)
	ЕГ	(16,2 %)	(50,5 %)	(17,6 %)	(15,7 %)

На завершення експерименту кращі результати продемонстрували учасники експериментальної групи, які надали перевагу інноваційним формам підготовки та інноваційним видам діяльності: відеолекціям, змішаному та дистанційному навчанню, інформаційно-комунікаційним технологіям. Якісні зміни простежено й щодо формування навичок використання інтернету як інструмента пошуку інформації, навчання онлайн, створення власних електронних ресурсів та дистанційних курсів.

Якщо на етапі констатувального експерименту готовність до створення власних електронних ресурсів та курсів виявлено в 14,3 % майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» експериментальної групи, то на етапі формувального експерименту – вже у 77,1 %.

Спостережено деякі зміни показників і у студентів контрольної групи. Більшість їх удосконалила вміння працювати в офісних програмах, здійснювати пошук інформації в інтернеті. Однак у майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» контрольної групи залишилися недостатньо розвиненими системність, оперативність, мобільність знань і вміння засвоювати та застосовувати сучасні ІКТ у вирішенні педагогічних, навчально-методичних завдань.

За результатами обрахунків критерію згоди χ^2 установили, що для експериментальної групи значення критерію $\chi^2_{емп}$=19,928) більше за відповідне критичне значення критерію 7,815 ($\chi^2_{емп} > \chi^2_{пр}$). Обчислене значення критерію χ^2для контрольної групи 2,353 виявилося меншим за критичне значення ($\chi^2_{емп} < \chi^2_{пр}$). Звідси слідує, що зміни рівня підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» експериментальних груп в ході виконання проєктів є статистично значущими.

Висновки. Таким чином, застосування методу проєктів сприяє оптимазіції процесу професійної підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво», реалізації діяльнісного, проблемного та технологічного підходів до розроблення змісту їхнього навчання. Результативність впровадження методу проєктів у процес професійної підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» передбачає: дослідження організаційного та змістового аспектів її реалізації; виділення типології та основних вимог до формулювання проєктних завдань у контексті вимог до оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво»; визначення етапів впровадження методу проєктів у навчальний процес закладів вищої освіти.

Комплексне застосування різних засобів проєктного навчання сприяє підвищенню ефективності процесу засвоєння знань студентами, надає їм можливість самостійно набувати нові знання – і це позитивно впливатиме на практичне впровадження теорії навчальних дисциплін.

Подальшого вдосконалення потребує система професійної підготовка майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» на основі методу проєктів, в основу якої, на нашу думку, має бути покладена модель готовності майбутнього фахівця до творчої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Добровольська А. М. Метод проектів: формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 1 (15). С. 35–47.
2. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання. URL: http://osvita.ua/school/method/technol/1415/
3. Кадубовська С. С. Ефективність використання методу проектів для формування фахових понять з художнього проектування у майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2012. Вип. 108. С. 64–69.
4. Малежик П. М., Зазимко Н. М. Використання методу проектів при навчанні студентів інформатичних напрямків підготовки. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. CXXXVI (136). С. 169–176.
5. Мирончук Н. М. Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*. 2017. Вип. 87. С. 191–196.
6. Мудролюбова І. О. Використання методу проектів у викладанні предмету «Сольфеджіо». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2014. Вип. 47. С. 208–212.
7. Тадеуш О. М. Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*. 2017. Вип. 29 (39). С. 142–146.

References:

1. Dobrovolska, A. M. (2018). Metod proektiv: formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Project method: formation of IT competence of future specialists]. *Fizyko-matematychna osvita*, 1(15), 35-47 [in Ukrainian].
2. Isaieva, H. Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiia navchannia [Project method – effective learning technology]. Retrieved from http://osvita.ua/school/method/technol/1415/ [in Ukrainian].
3. Kadubovska, S. S. (2012). Efektyvnist vykorystannia metodu proektiv dlia formuvannia fakhovykh poniat z khudozhnoho proektuvannia u maibutnikh vchyteliv tekhnolohii [The effectiveness of using the project method for the formation of professional concepts of artistic design in future teachers of technology]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia: Pedahohichni ta istorychni nauky*, 108, 64–69 [in Ukrainian].
4. Malezhyk, P. M. & Zazymko, N. M. (2017). Vykorystannia metodu proektiv pry navchanni studentiv informatychnykh napriamkiv pidhotovky [The use of the project method in teaching students computer science training]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia: Pedahohichni nauky*, SXXXVI (136), 169–176 [in Ukrainian].
5. Myronchuk, N. M. (2017). Zastosuvannia metodu proektiv u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do samoorhanizatsii v profesiinii diialnosti [Application of the project method in future teachers' preparation for self-organization in professional activities]. *Problemy osvity*, 87, 191–196 [in Ukrainian].
6. Mudroliubova, I. O. (2014). Vykorystannia metodu proektiv u vykladanni predmetu "Solfedzhio" [Using the project method in teaching the subject "Solfeggio"]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 47, 208–212 [in Ukrainian].
7. Tadeush, O. M. (2017). Metod proektiv yak forma produktyvnoho navchannia studentiv [The method of projects as a form of students' productive learning]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 16: Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*, 29(39), 142–146 [in Ukrainian].

Apshai F. V.,
orcid.org/0000-0002-9789-464X

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF PROJECTS METOD IN THE TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS OF «CULTURE AND ART»

The article analyzes the approaches to the interpretation of the projects method, their focus on results, and on the independent activities of students. It is shown that in the professional training of future specialists of «Culture and Art» it is necessary to implement project activities in two aspects: organizational and competence.

It is proposed to determine the topics of projects on the basis of topics of course or qualification works, which allows to intensify the work of higher education students on the project, increases their motivation, eliminates formalism in work.

The results of completed projects must be materialized (presentations, albums, videos, reports, performances, etc.), for which it is recommended to use information and communication technologies.

The types of projects are educational, research, creative, game, information, practice-oriented, monoprojects and interdisciplinary projects, according to the number of project participants. The main stages and content of project work are identified: search: definition of the project topic, search and analysis of the problem, hypothesis, goal setting, discussion of research methods; analytical: analysis of input information, search for the optimal way to achieve the project goal, construction of the algorithm of activity, step-by-step planning of work; practical: implementation of planned steps; presentation: registration of final results, preparation and carrying out of presentation, defense of the project; control: analysis of results, adjustments, evaluation of project quality.

The results of the experiment were processed by calculating the criterion χ^2 for the experimental and control groups, based on which the relevant conclusions were drawn and outlined ways to further improve the training of future specialists of «Culture and Art».

Key words: project method, future specialists of «Culture and Art», information and communication technologies, types of projects, stages of projects.

Дата надходження статті: 23.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Войтович І. С.

УДК 378.147:[338.488.2:640.4]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.158*

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

ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто визначення дефініцій «професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи», «принцип», «принципи навчання», «принципи науковості навчання». Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства розуміється як організований, безперервний і цілеспрямований процес формування і розвитку в здобувачів освіти необхідних для фахової діяльності професійних компетентностей, який здійснюється в закладах вищої освіти різних форм власності та спрямовується на здобуття майбутніми фахівцями кваліфікацій відповідно до освітньо-професійних програм, що забезпечить успішне виконання посадових обов'язків.

Досліджено погляди науковців щодо проблем підготовки в закладах вищої освіти майбутніх фахівців сфери обслуговування та диференційовано принципи їхньої професійної підготовки. Акцентовано, що визначені принципи можна поділити на основні групи: загальнодидактичні, специфічно-професійні, системно-особистісні. До групи загальнодидактичних нами віднесено такі: фундаменталізації, науковості, усвідомленості та ґрунтовності знань, цілісності, неперервності, наступності, академічної свободи, міжгалузевої та трансдисциплінарної інтегративності, міжнародної інтеграції, єдності

© Бурак В. Г.

традиційного й інноваційного, креативності). До специфічно-професійних належать: професіоналізму та професійної мобільності, дуальності та практичної спрямованості навчання, кар'єрного проєктування майбутньої професійної діяльності, ініціативності та свободи дій, використання форм і технологій неформального навчання, синергізму науки, практики та інноваційних технологій, синтезу технологічного знання на основі міждисциплінарності, ефективності безпеки, ефективності роботи з інформацією, результативності. Системно-особистісні включають такі: особистісного розвитку, професійного саморозвитку, цілеспрямованості та вмотивованості, соціалізації, рефлексії та есенціалізму, культуровідповідності, морально-етичний,аксіологічний, іншомовної професіоналізації, етнонаціональності та полікультурності).

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній фахівець, готельно-ресторанна справа, сфера обслуговування, принципи.

Постановка проблеми. Сучасний соціокультурний розвиток суспільства визначив складні й суперечливі тенденції: глобалізацію процесів, демографічні зміни, зникнення віджилих та появу нових професій, виникнення нових знань і компетентностей. Стрімка цифрова трансформація, інноваційний розвиток бізнесу, сформований ринок праці впливають на систему вищої професійної освіти, призначення якої – підготовка здобувачів освіти відповідно до умов сьогодення та запитів майбутнього, фахівців, спроможних відповідати на виклики науково-технічного прогресу й мати достатні для здійснення інноваційної професійної діяльності компетентності.

Аналіз досліджень. Заклади вищої освіти стають важливим фактором геополітичної стабільності, забезпечуючи розвиток регіонів та впливаючи на формування глобального освітнього простору Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, розгалужено представлена закладами фахової передвищої та вищої освіти, є процесом формування базових теоретико-методологічних та професійно-практичних компетентностей, зазнає впливів глобальних світових викликів та відповідної модернізації.

Дослідження українських науковців професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в поєднанні зі сферою туризму здійснювали Л. Безкоровайна [1], В. Зінченко [7], В. Штифурак та О. Самохвал [15]. Підготовці фахівців готельного господарства, ресторанної справи, готельно-курортної справи, підходів, принципів, моделей та забезпечення безперервності, підвищення конкурентоспроможності, формуванню фахових умінь, присвячено праці А. Віндюка [3], І. Гайового [4], Г. Лук'яненко [9], К. Піцул [10], М. Ткаченка [12], І. Чуєвої та Е. Криволапова [14]. Модель та принципи підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування знаходять відображення в працях А. Гараги [5] та Л. Короткової [8].

Мета статті полягає у здійсненні теоретико-методологічного аналізу та визначенні принципів професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження вагомим є трактування деталізованого визначення «***професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства***», під якою розумітимемо *організований, безперервний і цілеспрямований процес формування і розвитку в здобувачів освіти необхідних для фахової діяльності професійних компетентностей, який здійснюється в закладах вищої освіти різних форм власності та спрямовується на здобуття майбутніми фахівцями кваліфікацій відповідно до освітньо-професійних програм освітніх рівнів «бакалавр» і «магістр» спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа, що забезпечить успішне виконання посадових обов'язків, конкурентоспроможність і професійну мобільність у сфері послуг, а також своєчасне оновлення та вдосконалення* [2, с. 9].

Професійна підготовки майбутніх фахівців здійснюється відповідно до визначених принципів. Дефініція поняття «принцип», подана в лінгвістичному виданні «Тлумачний словник української мови», звучить так: «1. Основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, політичного устрою. 2. Основний закон якої-небудь науки» [13, с. 212]. Академік С. Гончаренко в лексикографічній праці «Український педагогічний словник» виділяє терміни «принципи навчання», «принципи науковості

навчання», «принципи виховання». Принципи навчання науковець трактує як основні вихідні положення теорії навчання, котрі розглядає як систему дидактичних принципів: зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючого характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня. Принцип науковості навчання, на думку автора, випливає із закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмета та передбачає ознайомлення з основами науки, тобто з об'єктивними фактами, поняттями, законами, теоріями основних розділів відповідної науки на сучасному рівні її розвитку, та способами їх дослідження, а також забезпечує формування наукового світогляду, цілісної картини світу, вмінь і навичок наукового пошуку [6, с. 270]. Тож у педагогіці принципи ототожнюються з основним вихідним положенням, першопричиною; основоположним теоретичним знанням; основоположною етичною нормою; орієнтирами загальної спрямованості суб'єкт-суб'єктних взаємин. Полісемічність визначає і ситуативне використання принципів професійної підготовки фахівців залежно від змісту, особливостей, сенсів, цінностей, умов, засобів реалізації.

Закон України «Про вищу освіту», визначивши принципи державної політики у сфері вищої освіти, їхню реалізацію пов'язує зі: сприянням сталому розвиткові суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя; доступністю вищої освіти; незалежністю здобуття вищої освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; міжнародною інтеграцією та інтеграцією системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; наступністю процесу здобуття вищої освіти; державною підтримкою підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної, мистецької та педагогічної діяльності; державною підтримкою освітньої, наукової, науково-технічної, мистецької та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів; сприянням здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти; відкритістю формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою [11].

Багатоаспектні дослідження науковців проблем підготовки в закладах вищої освіти майбутніх фахівців сфери обслуговування загалом (А. Гарага, Л. Короткова), готельно-ресторанної справи (А. Віндюк, І. Гайовий, Г. Лук'яненко, К. Піцул, М. Ткаченко, І. Чуєва, Е. Криволапов) та туризмознавства зокрема (Л. Безкоровайна, В. Зінченко, В. Штифурак, О. Самохвал) уможливили аналіз визначення дослідниками принципів професійної підготовки означених фахівців у закладах вищої освіти.

Аналіз досліджень українських науковців щодо принципів професійної підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності, у тому числі й готельно-ресторанної справи, до професійної діяльності дозволив визначити такі групи принципів: *загальнодидактичні* (фундаменталізації, науковості, усвідомленості та ґрунтовності знань, цілісності, неперервності, наступності, академічної свободи, міжгалузевої та трансдисциплінарної інтегративності, міжнародної інтеграції, єдності традиційного й інноваційного, креативності), *специфічно-професійні* (професіоналізму та професійної мобільності, дуальності та практичної спрямованості навчання, кар'єрного проєктування майбутньої професійної діяльності, ініціативності та свободи дій, використання форм і технологій неформального навчання, синергізму науки, практики та інноваційних технологій, синтезу технологічного знання на основі міждисциплінарності, ефективності безпеки, ефективності роботи з інформацією, результативності), *системно-особистісні* (особистісного розвитку, професійного саморозвитку, цілеспрямованості та вмотивованості, соціалізації, рефлексії та есенціалізму, культуро відповідності, морально-етичний,аксіологічний, іншомовної професіоналізації, етнонаціональності та полікультурності). Зупинимося на короткій характеристиці комплексів принципів з урахуванням визначених нами підходів до професійної підготовки названих фахівців, серед яких: компетентнісно-діяльнісний, практико-орієнтований, технологічний, індивідуально-особистісний, культурологічний. Поєднаємо їх та визначимо сукупність принципів у розрізі кожного з підходів.

Компетентнісно-діяльнісний підхід пов'язаний із низкою таких принципів: *фундаменталізації* вищої професійної освіти, що передбачає забезпечення фундаментальної підготовки здобувачів освіти в умовах сучасного мобільного ринку праці, визначення рівня їхньої конкурентоспроможності; зміна парадигми з дисциплінарно-інформаційного до міждисциплінарного знання, оволодіння методологією наукових досліджень у відповідній галузі науки, інтелектуальних основ майбутньої професійної діяльності у сфері обслуговування; використання інтелектуальних і цифрових технологій; *науковості* – зміщує акценти професійної підготовки майбутніх фахівців з освітнього процесу як озброєння системою знань, умінь, навичок, формування компетентностей на здійснення наукових експериментів, розвідок, проєктну діяльність із застосуванням здобутків сучасної науки в різних галузях та між- і трансдисциплінарні дослідження. Він сприяє формуванню у здобувачів освіти наукового світогляду, використання методології у процесі проведення досліджень, володіння і застосування методів проведення експериментів, що забезпечить вибір підходів до вирішення фахових завдань у майбутній професійній діяльності; *усвідомленості та ґрунтовності знань* – передбачає розуміння майбутніми фахівцями сутності, змісту та процесу здобуття знань, формування вмінь планування, організації та проведення досліджень, необхідних для перевірки достовірності здобутих знань, розуміння призначення та ситуацій їхнього використання, самостійного складання відповідних алгоритмів вирішення практичних професійних завдань, проблемних ситуацій; *цілісності, неперервності, наступності* у професійній підготовці, що забезпечує розкриття можливостей для фахово-особистісної реалізації та саморозвитку; *академічної свободи*, що реалізується через самостійність у виборі навчального та наукового спрямування освітнього процесу, *академічної доброчесності* в навчально-науково-пізнавальній та майбутній професійній діяльності; *міжгалузевої та трансдисциплінарної інтегративності*, який включає кооперацію наукових досліджень з різних галузей науки (економіки, психології, соціології, лінгвістики, екології, логістики, товарознавства, культурології, народознавства тощо) та змісту дисциплін навчальних планів і програм, структурно-функціональну єдність освітнього процесу за допомогою диференціації, класифікації (структуризації), систематизації (синтезу і цілісності), що підвищує ефективність навчально-науково-пізнавальної праці та забезпечує набуття загальнометодологічних уявлень про цілісність і поліструктурність майбутньої професійної діяльності, цілеспрямоване формування здатності оперувати міждисциплінарними категоріями та доцільно їх інтегрувати; *міжнародної інтеграції* у сфері вищої професійної освіти для забезпечення інтернаціоналізації та якісної підготовки фахівців готельно-ресторанної справи передбачає інтеграцію освіти в єдину світову систему, вивчення й упровадження прогресивного досвіду країн-лідерів щодо якості надання споживачам послуг у сфері обслуговування; *єдності традиційного й інноваційного* – пов'язаний з поєднанням в процесі підготовки майбутніх фахівців кращих національних традицій та прогресивного інноваційного світового досвіду, пошуку та засвоєння новітніх ідей сучасної науки і практики сфери обслуговування, що визначає генерацію інновацій в технології викладання, науково-дослідницькій та практичній діяльності. Удосконалення педагогічної системи через інтеграцію традицій і новаторства сприяє розвиткові особистості, мотивує на експериментування та створення нової професійної задля досягнення мети, задоволення особистих і суспільних потреб; *креативності* – спрямований на формування в майбутніх фахівців творчого підходу до розв'язання професійних завдань, здатності створення нової конкурентоспроможної продукції, надання унікальних послуг у сфері обслуговування через оновлення методик викладання, зростання творчих завдань під час професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Практико-орієнтований підхід зорієнтований на сукупність таких принципів: *професіоналізму та професійної мобільності* – забезпечує паритетне співвідношення фундаментального і прикладного (професійного) у змісті цілісної професійної освіти; викликаний необхідністю освоєння нової сукупності професійних знань у різних сферах професійної праці, нових технології відповідно до кон'юнктури ринку праці, появою інтегрованих професій та освоєнням тих спеціальностей, що мають загальнопрофесійний, надспеціальний характер (наприклад, економіст, менеджер, маркетолог, юрист тощо), підвищенням кваліфікації, стажуванням в умовах швидкозмінних поколінь техніки і впровадження нових технологій; *дуальності та практичної спрямованості навчання* –

передбачає поєднання навчання майбутніх фахівців у закладах вищої та фахової перед вищої освіти зі здійсненням освітньої діяльності на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації; здійснення освітньо-професійної діяльності кваліфікованим персоналом з виробництва; інституційні дослідження і консультування, пов'язані з моніторингом якості надання освітніх послуг у сфері вищої та перед вищої професійної освіти; урахування визначених вимог виробництва та ринку праці до змісту та якості професійної підготовки фахівців. Завдяки реалізації означеного принципу відбувається життєве і професійне самовизначення особистості, формується соціальний досвід вирішення різноманітних пізнавальних і професійних проблем, професійне становлення через індивідуальну освітню траєкторію та практичну спрямованість; *кар'єрного проєктування майбутньої професійної діяльності,* що передбачає створення можливостей та умов формування й розвитку готовності до кар'єрного зростання в межах обраного фаху, формування особистісно-професійної компетентності через забезпечення результатами навчання: знаннями, уміннями, навичками, способами мислення, поглядами, цінностями, іншими особистими якостями, які підлягають ідентифікації, плануванню, оцінюванню і вимірюванню та які майбутній фахівець здатен підтвердити після закінчення освітньої (освітнньо-професійної) програми (програмні результати навчання) або часткових освітніх компонентів, які необхідні для вирішення поставлених завдань. Означений принцип сприяє реалізації кар'єрного потенціалу, успішному працевлаштуванню та посадовому просуванню; *ініціативності та свободи дій* під час проходження навчальних, технологічних, переддипломних практик, ставлення до ризику і помилок як до точок росту; рефлексія як спосіб осмислення досвіду фахової діяльності для подальшого професійного розвитку; сміливість, уява і професійна гнучкість як рушійні сили особистісного зростання та набуття спеціального досвіду з надання послуг у сфері обслуговування; *використання форм і технологій неформального навчання* (навчання на робочому місці, бенчмаркінг (зокрема, аналіз конкурентів), аналіз власного первинного досвіду, стратегічні сесії, форсайтні сесії) – дає змогу знівелювати проблему високої ресурсомісткості традиційного навчання та залучити до співпраці соціальних партнерів, провайдерів формальної, неформальної та інформальної освіти, оскільки їхня інтеграція – важлива умова всесторонньої професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства.

Технологічний підхід зреалізовується за допомогою комплексу принципів: *синергізму науки, практики та інноваційних технологій* – через ефективне взаємодоповнення та створення особливої розвиваючого практико-орієнтованого освітньо-наукового середовища для розкриття природних даних кожного здобувача освіти та розвитку його пізнавальних, емоційних, фізичних і духовних здібностей; *синтезу технологічного знання на основі міждисциплінарності*, нове знання дійсності, емоційно-ціннісне ставлення здобувача освіти до процесу й результату технологічної підготовки, технологічного досвіду як особистої цінності; формування технологічного досвіду для здійснення майбутньої професійної діяльності та вміння проектувати технологічні закономірності, прогнозувати результат власної діяльності, переносити технологічні знання з одного виду діяльності в інший, формувати технологічну компетентність та культуру, управляти її якістю; *ефективності безпеки* як сукупність необхідних особливостей системи, моделей діяльності, цілей, засобів, методів і форм упровадження для зниження можливості фізичної чи психічної загрози, зменшення наслідків за умови її виникнення та реалізації; розроблення системи цілеспрямованого супроводу здійснення освітнього процесу майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; *ефективності роботи з інформацією* через освоєння значних потоків інформації, її аналіз, оброблення, фільтрування, відсіювання, використання, відтворювання, керування та продукування; *результативності* як формування здатності створювати результати навчальної, наукової чи професійної діяльності швидше та якісніше за інших в умовах колаборації й конкуренції та постійного оновлення знань, інструментальності, інтенсивності, системності оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю.

Індивідуально-особистісний підхід передбачає інтеграцію таких принципів: *особистісного розвитку* – орієнтує викладача на психологічну структуру особистості здобувача освіти, врахування при взаємодії їхніх неповторних фізичних якостей, протікання психічних процесів, темпераменту, характеру, здібностей, здатностей, мотивації, потреб у самореалізації, самовизнанні та самовиявленні, інтересів та індивідуального досвіду, шляхів

розвитку та реалізації особистісних можливостей з урахуванням вікових, соціально-психологічних властивостей; *професійного саморозвитку* – передбачає організацію навчальної і виховної роботи зі студентами таким чином, щоб спонукати їх до особистісного і професійного зростання з максимальним задіянням власних потенцій. Тобто передбачає надати студентам необхідні для цього знання, вірно намітити орієнтири, скласти програму саморозвитку, здійснити планування, організувати виконання та контроль за ходом, оцінку досягнутих результатів, здійснення корекції тощо; *цілеспрямованості та вмотивованості* процесу професіоналізації майбутніх фахівців – вимагає формування у студентів, що здобувають спеціальність, відповідних цілей, і організацію навчально-виховної діяльності таким чином, щоб сприяти їхньому досягненню. Він також передбачає формування відповідних мотивів навчальної та практичної діяльності, які повинні сприяти вирішенню поставлених завдань і досягненню цілей. Формуючи необхідну мотивацію, викладач має змогу керувати процесом становлення майбутніх фахівців; *соціалізації*, пов'язаний з інтеграцією особистості до соціуму в процесі професійної підготовки та формуванням здатності протистояння негативному впливові інформації, створення освітньої напруженості, входження до поліфункціонального професійно-інформаційного простору, забезпечення динаміки подальших освітніх процесів, вироблення навичок самовизначення в поліваріантних ситуаціях майбутньої фахової діяльності; *рефлексії та есенціалізму*, який реалізовується завдяки пізнанню й аналізу власної свідомості та діяльності, умовиводам, узагальненням, зіставленням та оцінюванням, а також власним переживанням, усвідомленням, пізнанням, мисленням та культурою вирішення проблем. Есенціальна здатність знаходити в собі краще через усвідомлення власної значущості та уміння зробити вибір найоптимальнішого виходу із проблемних ситуацій.

Культурологічний підхід репрезентується низкою принципів: *культуровідповідності*, котрий спрямований на засвоєння системи загальносвітових культурологічних знань, формування умінь, навичок і компетенцій щодо відтворення соціокультурних устоїв існування, володіння способами створення нових культурних цінностей, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світової культури та її складових; *морально-етичний*, що репрезентований сукупністю основних якостей: гуманністю, презумпцією невинуватості, чесністю, справедливістю, порядністю, повагою до приватного життя, взаємоповагою, взаємодовірою, взаємодопомогою і партнерством, відповідальністю, нетерпимістю до аморальної та неетичної поведінки, варіативністю, діалогічністю, рефлексивністю, духовною та культурною насиченістю та емпатійністю, що сприяє зміцненню етичних і духовних цінностей фахівця; *аксіологічний* – передбачає урахування національно-культурної специфіки, аксіологічного змісту щодо ціннісних установок, властивих культурі споживачів послуг сфери обслуговування; виявлення поваги до культури країни, виробництва, напрямів діяльності, де виявлятиме себе майбутній фахівець готельно-ресторанної справи, або залежно від віросповідання, етико-естетичних поглядів замовників послуг сфери обслуговування; *іншомовної професіоналізації*, який реалізовується через оволодіння кількома іноземними мовами задля забезпечення надання якісних послуг споживачам сервісів сфери обслуговування; *етнонаціональності та полікультурності*, котрі пов'язані із загостренням проблем профілактики етно- та ксенофобії, вихованням толерантності, інформаційним вибухом зі зміною простору та способу життя людей, системи взаємин, спілкування та мав певний вплив на організацію та самоорганізацію освітнього процесу; формування особистості з національною самосвідомістю, однак, відкритою до опанування світових цінностей, взаємного культурного збагачення майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи задля подальшої професійної діяльності на українських та закордонних підприємствах сфери обслуговування.

Висновки. Таким чином, здійснений теоретико-методологічний аналіз щодо визначення принципів професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти дозволив визначити такі групи принципів: загальнодидактичні, специфічно-професійні та системно-особистісні, а також деталізувати їх та встановити взаємозв'язки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Напрямом подальшого спрямування наукових пошуків щодо професійної підготовки фахівців

готельно-ресторанної справи стане дослідження її функцій у безперервно оновлюваних економічних умовах.

Список використаних джерел:

1. Безкоровайна Л. Концепція професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2 (16–17). С. 67–78.
2. Буряк В. Г. Модернізація професійної підготовки фахівців готельно-ресторанного господарства. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 4 (104). С. 7–12.
3. Віндюк А. В. Підходи та принципи професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи. *Молодь і ринок*. 2011. № 4 (75). С. 59–62.
4. Гайовий І. І. Формування професійних умінь майбутнього фахівця ресторанної справи у процесі фахової підготовки: дис. …канд. пед. наук. Київ, 2010. 328 с.
5. Гарага А. В. Модель підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Економічний вісник університету*. 2020. Вип. № 44. С. 50–56.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
7. Зінченко В. А. Особливості підготовки кадрів туризму і готельної справи в умовах євроінтеграції України та підвищення конкурентності туристичної галузі. *Проблеми освіти.* 2017. Вип. III (67). С. 241–259.
8. Короткова Л. І. Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера. *Colloquium-journal.* 2020. № 24 (76). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipi-profesiynoyi-pidgotovki-maybutnih-fahivtsiv-sferi-poslug-v-umovah-osvitno-virobnichogo-klastera
9. Лук'яненко Г. І. Проблема забезпечення безперервності у професійній підготовці фахівців готельно-ресторанної справи. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2017. № 2. Т. 2. С. 265–267.
10. Піцул К. С. Модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 310–317.
11. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
12. Ткаченко М. В. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.
13. Тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина. 3-тє вид., перероб. і доповн. Київ : Освіта, 1999. 302 с.
14. Чуєва І. О., Криволапов Е. А. Шляхи підвищення конкуренто-спроможності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи методами перехресного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63. Т. 2. С. 206–210.
15. Штифурак В. Є., Самохвал О. О. Теоретичне обґрунтування змістового компонента фахової підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі німецькомовних країн. *Science Review*. 2020. № 4(31). С. 12–19..

References:

1. Bezkorovaina, L. (2017). Kontseptsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z turyzmoznavstva u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Concept of professional training of future specialists in tourism in higher educational establishments]. *Osvitolohichnyi dyskurs,* 1–2 (16–17), 67–78 [in Ukrainian].
2. Burak, V. H. (2020). Modernizatsiia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv hotelno-restorannoho hospodarstva [Modernization of professional training of hotel and restaurant specialists]. *Nova pedahohichna dumka*, 4 (104), 7–12 [in Ukrainian].
3. Haiovyi, I. I. (2010). Formuvannia profesiinykh umin maibutnoho fakhivtsia restorannoi spravy u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional skills of future specialist in restaurant business in the process of professional training]. (Candidate's thesis). Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
4. Haraha, A. V. (2020). Model pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia [Model of training of future specialists service sector]. *Ekonomichnyi visnyk universytetu*, 44, 50–56 [in Ukrainian].
5. Vindiuk, A. V. (2011). Pidkhody ta pryntsypy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z hotelno-kurortnoi spravy [Approaches and principles of professional training of future specialists in hotel and resort business]. *Molod i rynok,* 4 (75), 59–62 [in Ukrainian].

6. Honcharenko, S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 374 s [in Ukrainian].
7. Zinchenko, V. A. (2017). Osoblyvosti pidhotovky kadriv turyzmu i hotelnoi spravy v umovakh yevrointehratsii Ukrainy ta pidvyshchennia konkurentnosti turystychnoi haluzi [Features of training specialists in tourism and hotel business in the conditions of European integration of Ukraine and increase of tourist branch competitiveness]. *Problemy osvity,* III (67), 241–259 [in Ukrainian].
8. Korotkova, L. I. (2020). Pryntsypy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh v umovakh osvitno-vyrobnychoho klastera [Principles of professional training of future specialists in the services sector in educational and production cluster]. *Colloquium-journal*, 24 (76). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipi-profesiynoyi-pidgotovki-maybutnih-fahivtsiv-sferi-poslug-v-umovah-osvitno-virobnichogo-klastera [in Ukrainian].
9. Lukianenko, H. I. (2017). Problema zabezpechennia bezperervnosti u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy [Problem of ensuring continuity in training specialists in hotel and restaurantbusiness]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu*, 2, 2, 265–267 [in Ukrainian].
10. Pitsul, K. S. (2016). Model formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv z hotelnoi i restorannoi spravy v rezultati profesiinoi pidhotovky [Model of formation of readiness for professional activity of future specialists in hotel and restaurant business as a result of professional training]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, 1, 310–317 [in Ukrainian].
11. Pro vyshchu osvitu [About higher education]: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
12. Tkachenko, M. V. (2018). Formuvannia pidpryiemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv restorannoho hospodarstva u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of entrepreneurial competence of future specialists in restaurant business at vocational schools]. (Candidate's thesis). Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity. Kyiv [in Ukrainian].
13. Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Explanatory dictionary of Ukrainian language] / za red. D. H. Hrynchyshyna. 3-tie vyd., pererob. i dopovn. Kyiv : Osvita, 1999. 302 s [in Ukrainian].
14. Chuieva, I O., Kryvolapov, E. A. (2019). Shliakhy pidvyshchennia konkurento-spromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy metodamy perekhresnoho navchannia [Ways to increase the competitiveness of future specialists in hotel and restaurant business through cross-learning methods]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 63, 2, 206–210 [in Ukrainian].
15. Shtyfurak, V. Ye., Samokhval, O. O. (2020). Teoretychne obgruntuvannia zmistovoho komponenta fakhovoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi haluzi nimetskomovnykh krain [Theoretical substantiation of the content component of professional training of future specialists in tourism industry of German-speaking countries]. *Science Review,* 4(31), 12–19 [in Ukrainian].

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

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

The definitions "professional training of future specialists in hotel and restaurant business", "principle", "principles of training", "principles of scientific training" are implicated. Professional training of future specialists in hotel and restaurant business is understood as an organized, continuous and purposeful process of formation and development of professional competencies necessary for professional activity, which is carried out in higher education establishments of various forms of ownership and is aimed at obtaining qualifications by future specialists. programs that will ensure the successful performance of official duties.

Researchers' views on the problems of training future specialists in service sector in higher education institutions are studied and the principles of their professional training are differentiated. It is emphasized that certain principles can be divided into main groups: general didactic, specific-professional, system-personal. To the group of general didactic we include the following: fundamentalization, scientificity, awareness and thoroughness of knowledge, integrity, continuity, continuity, academic freedom, intersectoral and transdisciplinary integrativeness, international integration, unity of traditional and innovative, creativity). Specific-professional group includes: professionalism and professional mobility, duality and practical orientation of education, career design of future professional activity, initiative and freedom of action, use of forms

and technologies of non-formal learning, synergy of science, practice and innovative technologies, synthesis of technological knowledge based on interdisciplinarity, security efficiency, information efficiency, efficiency. System-personal group includes the following: personal development, professional self-development, purposefulness and motivation, socialization, reflection and essentialism, cultural conformity, moral and ethical, axiological, foreign language professionalization, ethno-nationality and multiculturalism).

Key words: professional training, future specialist, hotel and restaurant business, service sector, principles.

Дата надходження статті: 17.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Бордюг Н. С.

УДК 378:615:658.8
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.160*

Довжук В. В.*,*
orcid.org/0000-0002-3491-018X

ПРОЄКТУВАННЯ ТРЕНІНГОВОГО ЦИКЛУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розкрито проблеми модернізації та оптимізації системи підготовки фармацевтичних кадрів, яка є однією з інтегрованих, актуальних науково-практичних проблем сьогодення.

За результатами теоретичного аналізу встановлено, що розроблення методичних основ організації підготовки магістрів фармації на національному рівні, що гарантують якість освітнього процесу у ЗВО України, є науково-практичною проблемою, яку необхідно вирішувати, системно аналізуючи сучасний стан та методологію удосконалення магістерської підготовки у фармацевтичній галузі. Для вдосконалення організації професійної підготовки магістрів фармації у ЗВО України в умовах євроінтеграційних змін здійснено проєктування тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі їхньої професійної підготовки.

У процесі експериментального навчання за тематичним планом тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі підготовки майбутніх магістрів фармації застосовано метод і технологію case-study вирішення модельних ситуацій у фармацевтичній діяльності та кваліметричні анкети самооцінки професійної готовності майбутніх магістрів фармації за тематичними розділами тренінгового циклу.

Інтерактивний семінар-брифінг проведено з використанням інтерактивного методу, були заслухані доповіді в аудиторному режимі та в режимі відео-конференції, обговорені презентації студентів за результатами виконання індивідуальних творчих проєктів з менеджменту і маркетингу у фармації, здійснено інтерактивне обговорення проблемних ситуацій у професійно-фармацевтичній діяльності в умовах євроінтеграції.

Здійснене проєктування тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх магістрів фармації є інтегрованим і охоплює семінари-тренінги, дискусії за результатами виконання самостійних робіт та індивідуальних проєктів студентів з навчальних дисциплін менеджменту і маркетингу у фармації, який є опорним для застосування галузевих і освітніх інновацій, інтерактивних методів у експериментальному впровадженні модернізаційних змін у навчання студентів.

Ключові слова: магістри фармації, професійна компетентність, професійна підготовка, тренінговий цикл, експериментальне навчання.

****© Довжук В. В.***

Постановка проблеми. Формування і розвиток вітчизняної фармацевтичної освіти необхідно аналізувати з урахуванням упливу різноманітних чинників: історичних, економічних та суспільно-політичних.

В останні роки фармацевтична галузь України динамічно розвивається і зазнає позитивних зрушень. Україна має власне фармацевтичне виробництво, розвинуту дистриб'юторську мережу та розгалужену аптечну мережу усіх форм власності. Фармацевтична галузь посідає значне місце і в економіці України, оскільки є важливим сегментом національного ринку, багато в чому визначає національну й оборонну безпеку країни, відрізняється великою наукоємною і розвиненою кооперацією. На сучасному етапі вітчизняний ринок фармацевтичних препаратів характеризується широким асортиментом лікарських засобів, високими цінами та, на жаль, відсутністю виробництва препаратів згідно зі стандартами GMP. Системне вирішення цієї проблеми потребує першочергово модернізації та оптимізації в системі вищої фармацевтичної освіти.

Модернізація й оптимізація системи підготовки фармацевтичних кадрів є однією з інтегрованих, актуальних науково-практичних проблем сьогодення. Отже, розроблення методичних основ організації професійної підготовки магістрів фармації на національному рівні є науково-практичною проблемою, яка потребує першочергового вирішення.

Аналіз досліджень. Дослідженням розвитку фармацевтичної освіти присвячені наукові роботи Г. Воскобойнікової [1], Б. Громовика [7], О. Заліської [2], А. Кайдалової [3], В. Черниха [8] та ін.

Згідно з дослідженнями Н. Ткаченка та Б. Громовика [7], у зв'язку з перетвореннями на фармацевтичному ринку, жорсткими конкурентними умовами, трансформуванням управлінської культури загострюється проблема не завжди відповідної компетентності фармацевтичних фахівців, тому це питання зумовлює необхідність принципових змін у системі підготовки, що пов'язано з формуванням професійних компетенцій.

В умовах сьогодення особливої уваги потребує розвиток комп'ютерного моделювання лікарських форм [1], комп'ютерного тестування хімічної та біологічної активності, розробка ліків із запрограмованою доставкою діючих речовин до біологічних мішеней, менеджменту, якості, доказової фармакотерапії, фармаконагляду, клініко-економічного аналізу, формулярної системи тощо.

Мета статті – здійснити проєктування тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі підготовки майбутніх магістрів фармації в умовах євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. Вдосконалення організації магістерської підготовки у закладах вищої освіти України неможливе без вивчення і системного аналізу передового світового досвіду розвитку фармацевтичної галузі і фармацевтичної освіти в умовах євроінтеграції.

Розвиток фармацевтичної галузі і вищої фармацевтичної освіти в розвинених країнах Європи є інтегрованим, фармацевтична діяльність підпорядкована регуляторним вимогам, Настановам ЄС [4-6].

Глобальний попит на високоякісні лікарські засоби постійно зростає і є виявленою сталою тенденцією через зростання світового населення, покращення стандартів охорони здоров'я та посилення розвитку економіки в країнах ЄС і світу. Світові витрати на лікарські засоби досягли 1,2 трлн доларів США у 2018 році, а до 2023 року встановлено, що вони перевищать 1,5 трлн доларів США [2; 8].

Випереджаючий розвиток фармацевтичної галузі в основному реалізується за рахунок інновацій, що найкраще свідчить про велику кількість нещодавно затверджених до застосування лікарських засобів у Європі. З 2016 року по 2020 у країнах

Євросоюзу понад 300 лікарських заявок з лікарських засобів були дозволені до застосування Європейським агентством [2].

Стратегічним напрямом розвитку фармацевтичної галузі у глобальному вимірі є впровадження технологічних, технічних інновацій, а також упровадження системи якості фармацевтичного виробництва і фармацевтичної діяльності, що забезпечує терапевтичну ефективність, якість і безпеку застосування лікарських засобів [1; 9; 10].

Орієнтуючись на розвиток фармацевтичної галузі у країнах Євросоюзу, необхідно зазначити, що за 2019–2020 рр. тільки в Німеччині зареєстровано понад 100 000 лікарських засобів. Оскільки Німеччина є однією з провідних у розвитку фармацевтичної галузі країн Центральної Європи і Європейського союзу, укладено 41 торгівельних регіональних угод щодо зони вільної торгівлі, що сприяє налагодженій логістиці та постійному імпорту й експорту фармацевтичної продукції, у подальшому відображається на підвищенні доходу та збільшенні конкурентоспроможності на регульованих фармацевтичних ринках. Фармацевтичний сектор Німеччини забезпечує широкий спектр високоякісних фармацевтичних препаратів і послуг для задоволення зростаючого міжнародного попиту [2].

У 2018 році світовий експорт фармацевтичної продукції склав 497,543 млрд євро, а зокрема експорт Німеччини – 81,789 млрд євро, що підтверджує лідируючу позицію серед інших країн і становить 16,3 % світового експорту фармацевтичної продукції. Найбільше німецький фармацевтичний сектор експортує у США, Нідерланди, Швейцарію, Ірландію, Італію [2].

Фармацевтична галузь є також однією з найуспішніших у Франції, а професія магістра фармації однією з соціально визнаних та затребуваних на ринку праці.

Розвиток фармацевтичної галузі у Франції вирізняється такими тенденціями: широкого використання інформаційних технологій, ресурсів, інформаційного простору для обміну галузевими досягненнями, а також їх масштабним упровадженням у систему професійної підготовки в університетах; широке використання інтернет-ресурсів та послуг у режимі online в системі лікарського забезпечення населення; модернізаційні зміни фармацевтичного менеджменту через запровадження галузевих інновацій.

Наприклад, у сфері лікарського забезпечення для населення Франції реалізуються такі галузеві інновації: запровадження онлайн-послуг, Інтернет-аптек, наприклад, системи автономної аптеки. Система «Автономна аптека» дозволяє клієнтам аптечного маркету здійснювати замовлення ліків безпосередньо у додатку та веб-сайті для отримання в аптеці за допомогою декількох інтегрованих порталів оплати, у тому числі застосування страхового полісу [1].

Відповідно зазначеної тенденції розвитку створюється зручне програмне забезпечення для Інтернет-аптек, метою якого є безперебійне замовлення і доставка ліків клієнтам та отримання рентабельності інвестицій на ринку аптек.

Online-послуги та модернізаційні зміни в аптечних мережах характеризуються впровадженням досвіду замовлення в Інтернет-аптеках, який покращується за допомогою багатьох інтегрованих порталів оплати в цьому програмному забезпеченні для управління доставкою.

У сфері фармацевтичного виробництва – розробка ефективних лікарських препаратів на підґрунті доказової медицини і фармації, за результатами проведення клінічних випробувань. Так, обґрунтовуючи, що клінічне тестування на ранній фазі є ключовою віхою у розробці лікарського засобу, Quotient пропонує послугу з виготовлення, тестування та сертифікації клінічних випробувань, розроблену відповідно до індивідуальних потреб пацієнтів. Цей інноваційний метод побудови інтегрованих програм GMP та GCP надає спрощений, гнучкий підхід до постачання лікарських засобів, який відображає дизайн і терміни клінічного дослідження. Враховуючи фактор часу під час оцінювання на ранній фазі, пропонується забезпечення швидкого, безперебійного шляху від розвитку до поставок клінічних випробувань.

Для оптимізації потреби просування через клінічну розробку і створення можливості ефективного впровадження масштабних процесів виготовлення лікарських засобів, задоволення глобальних потреб у клінічній та пацієнтській практиці лікарського забезпечення функціонує система гармонізації регуляторних вимог фармацевтичного виробництва і клінічних випробовувань.

У системі фармацевтичного менеджменту надаються послуги з виготовлення та тестування всіх основних лікарських форм, включаючи: суспензійні, рідкі, тверді лікарські форми – негайного, тривалого та модифікованого вивільнення, солюбілізовані склади фармацевтичних композицій, включаючи аморфні (аерозолі, спреї) дисперсії, мікронізовані та ліпідні препарати; обробка активних фармацевтичних інгредієнтів високого потенціалу біодоступності, найсучаснішим виробництвом утримування для обробки високоактивних фармацевтичних інгредієнтів, для яких необхідно технологія зі застосуванням виокремленого ізольованого виробництва та специфічного інженерного управління; введена класифікація обмеженого вмісту, яка заснована на ефективності класифікації експозиції на основі ефективності (PBLEC).

Адаптивне виробництво в режимі реального часу на засадах використання досвіду інтеграції виробництва з клінічним дозуванням дозволяє виготовляти, пакувати та випускати продукцію впродовж кількох днів, а не місяців.

Використання глобального управління постачанням із використанням Quotient Sciences досягла знаменної межі проведення клінічних випробувань, забезпечивши понад 2000 лікарських препаратів для понад 60 унікальних клінічних об'єктів у лікарнях та підрядних науково-дослідних організаціях по всьому світу, має успішний досвід постачання препаратів для клінічних випробовувань, що підтримують клінічні дослідження фази I та II, керування упаковкою, багатомовним маркуванням та логістикою «від дверей до дверей» відповідно до клінічного дизайну. Менеджмент клінічного випробування співпрацює з клієнтами, щоб розробити найбільш ефективний процес доставки лікарських препаратів до клінічних місць, включаючи надання широко доступного лікарського засобу або окремих наборів для пацієнтів [2].

Такі модернізаційні зміни у фармацевтичній галузі провідних розвинутих країн Євросоюзу зумовлюють вдосконалення професійної підготовки магістрів фармацевтичної галузі в системі університетської освіти країн Європи і, зокрема, України.

За результатами здійсненого порівняльного аналізу менеджменту організації системи вищої фармацевтичної освіти в університетах Центральної та Східної Європи, сучасного стану модернізації змісту підготовки магістрів фармації в університетах Франції, Італії, Австрії, Німеччини, Угорщини, Чехії, Словаччини, країн Балканського регіону, Болгарії, Румунії і Польщі встановлено, що професійна підготовка магістрів фармації в університетах здійснюється на засадах реалізації Болонської угоди. Відбувається впровадження у професійну підготовку дворівневого освітнього процесу «Бакалавр-Магістр» відповідно потреб ринку праці, впровадження наукових і галузевих фармацевтичних інновацій, специфіки європейського і регіональних і фармацевтичних ринків, особливостей розвитку фармацевтичного виробництва, імпорту-експорту, дистрибуції, збутової і цінової політики, страхового забезпечення.

В умовах євроінтеграції провідними у розвитку фармацевтичної галузі і фармацевтичної освіти у країнах Євросоюзу, Центральної і Східної Європи є Франція, Німеччина, Австрія, Польща. Прискорено розвиваються Чехія, Угорщина, Словенія, Болгарія [2].

Всі проаналізовані тенденції є впливовими чинниками модернізаційних змін змісту і структури професійної підготовки майбутніх магістрів фармації в університетах Центральної і Східної Європи в умовах євроінтеграції.

В університетській освіті краї Євросоюзу студенти за умови вступу на магістратуру та після її успішного завершення можуть здійснювати професійну діяльність у галузі промислової фармації.

Отже, розроблення методичних основ організації магістерської підготовки магістрів фармації на національному рівні, що гарантують якість освітнього процесу у ЗВО України, є науково-практичною проблемою, яку необхідно вирішувати системно, аналізуючи сучасний стан та методологію удосконалення магістерської підготовки у фармацевтичній галузі.

Для вдосконалення організації професійної підготовки магістрів фармації у ЗВО України в умовах євроінтеграційних змін здійснено проєктування тренінгового циклу формування їхньої професійної компетентності в системі фахової підготовки.

Проєктування цього тренінгового циклу інтегроване й охоплює семінари-тренінги, дискусії за результатами виконання самостійних робіт та індивідуальних проєктів студентів з навчальних дисциплін менеджменту і маркетингу у фармації є опорним для застосування галузевих та освітніх інновацій, інтерактивних методів у експериментальному впровадженні модернізаційних змін у навчанні студентів.

Тренінговий цикл складається з 5-ти семінарських занять, на яких були проведені тренінги формування професійної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх магістрів фармації та підсумковий інтерактивний семінар-брифінг, на якому обговорювались індивідуальні проєкти студентів і проблемні ситуації у магістерській практиці.

Тематичний план тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі професійної підготовки магістрів фармації включає теми, наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Тематичний план тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі професійної підготовки магістрів фармації

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Застосування настанов комплексу належних фармацевтичних практик GXP у професійній фармацевтичній діяльності.	2
2	Застосування системи Міжнародних стандартів ISO та методології циклу PDCA (Plan-Do-Check-Akt, У. Шухарт та Е. Демінг) і Настанов ЄС у формуванні системи управління якістю для забезпечення належної якості фармацевтичної продукції і лікарського забезпечення населення.	2
3	Положення теорії загального менеджменту якості (TQM) та застосування міжнародного стандарту ISO 9001:2008 для менеджменту якості фармацевтичного підприємства і реалізації інтелектуального потенціалу кожного працівника.	2
4	Застосування Настанови Лікарські засоби. Фармацевтична розробка (ICH Q8) СТ-Н МОЗУ 42-3.0:2011 для реалізації дослідницьких компетенцій магістрів фармації у прикладній науковій і науково-технічній діяльності в умовах євроінтеграції.	2
5	Принципи і підходи впровадження Концепції QbD і технологій PAT для вдосконалення виробництва та забезпечення якості фармацевтичних продуктів відповідно до специфікацій (OOS - SOP for Out of Specification).	2
	Підсумковий інтерактивний семінар-брифінг	2
	Всього годин	12

Упродовж експериментального навчання за тематичним планом тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх магістрів фармації застосовано метод і технологію case-study вирішення модельних ситуацій у професійній фармацевтичній діяльності та кваліметричні анкети

самооцінки професійної готовності майбутніх магістрів фармації за тематичними розділами тренінгового циклу.

Підсумковий інтерактивний семінар-брифінг було проведено зі студентами 6 курсу напряму підготовки 226 – «Фармація. Промислова фармація» після закінчення виробничої практики.

Підсумковий інтерактивний семінар-брифінг проводився з використанням інтерактивного методу. Були заслухані доповіді в аудиторному режимі і в режимі відео-конференції, обговорені презентації студентів за результатами виконання індивідуальних творчих проєктів із менеджменту і маркетингу у фармації, здійснено інтерактивне обговорення проблемних ситуацій у професійно-фармацевтичній діяльності в умовах євроінтеграції.

Висновки. За результатами теоретичного аналізу встановлено, що розроблення методичних основ організації магістерської підготовки магістрів фармації на національному рівні, що гарантують якість освітнього процесу у ЗВО України, є науково-практичною проблемою, яку необхідно вирішувати, системно аналізуючи сучасний стан та методологію удосконалення магістерської підготовки у фармацевтичній галузі.

Для вдосконалення організації професійної підготовки магістрів фармації у ЗВО України в умовах євроінтеграційних змін здійснено проєктування тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх магістрів фармації.

Здійснене проєктування тренінгового циклу формування професійної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх магістрів фармації є інтегрованим і охоплює семінари-тренінги, дискусії за результатами виконання самостійних робіт та індивідуальних проєктів студентів з навчальних дисциплін менеджменту і маркетингу у фармації, що є опорними для застосування галузевих і освітніх інновацій, інтерактивних методів у експериментальному впровадженні модернізаційних змін у навчанні студентів.

Перспективами подальших наукових розвідок у напрямі дослідження є впровадження та перевірка ефективності експериментального тренінгового навчання.

Список використаних джерел:

1. Воскобойнікова Г. Л. Концептуальні основи фармацевтичної інноватики у промисловій практиці. Київ, 2016. 215 с. Серія: «Майстерні магістеріуму».
2. Довжук В. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичної галузі в університетах країн Центральної та Східної Європи: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во Принт-центр Нестроєвий, 2020. 440 с.
3. Заліська О. М., Максимович Н. М., Лелека М. В., Піняжко О. Б., Мудрак І. Г., Толубаєв В. В. Проблемні аспекти НТА у східноєвропейських країнах: 17-й Європейський конгрес ISPOR. *Еженедельник Аптека*. 2014. № 47 (968). С. 14.
4. Кайдалова Л. Г. Готовность преподавателей к внедрению инновационных образовательных технологий в подготовку будущих специалистов. *Geneva theoretical and practical forum of free topics:* International scientific-practical forum of pedagogues, psychologists and medics (the 28th of December, 2015). Geneva (Switzerland), 2015. Pp. 168–171.
5. Настанова 42-3.1: 2004. Настанови з якості. Лікарські засоби. Фармацевтична розробка (ICH Q8) / М. Ляпунов, В. Георгіївський, О. Безугла та ін. Київ: МОЗ України, 2004. 16 с.
6. Настанова СТ-Н МОЗУ 42-4.3:2011. Лікарські засоби. Фармацевтична система якості (ICH Q10) / М. Ляпунов, О. Безугла, О. Соловйов та ін. Київ: МОЗ України, 2011. 30 с.
7. Ткаченко Н. О., Громовик Б. П. Вивчення чинників, що впливають на якість підготовки фармацевтичних фахівців. *ScienceRise: Pharmaceutical Science*. 2016. № 2 (2). Pp. 36–42.
8. Черних В. П. Моніторинг якості фармацевтичної освіти в Україні *Еженедельник Аптека*. 2009. № 25 (696). С. 5.
9. Yu L. X., Amidon G., Khan M. A. Understanding Pharmaceutical Quality by Design. *The AAPS Journal*. 2014. Vol. 16. Pp. 771–783.

10. QbD: Improving Pharmaceutical Development and Manufacturing Workflows to Deliver Better Patient Outcomes Accessed October 25, 2017 URL: http://www.pharmtech.Com qbd-improving-pharmaceutical-development-and-manufacturing-workflows-deliver-better-patient-outcomes

References:

1. Voskoboinikova, H. L. (2016). *Kontseptualni osnovy farmatsevtychnoi innovatyky u promyslovii praktytsi* [Conceptual bases of pharmaceutical innovation in industrial practice]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Dovzhuk, V. V. (2020). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv farmatsevtychnoi haluzi v universytetakh krain Tsentralnoi ta Skhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka* [Future specialists' professional training in the pharmaceutical industry in the universities of Central and Eastern Europe: theory and practice]. Kyiv: Vyd-vo Prynt-tsentr nestroievyi [in Ukrainian].
3. Zaliska, O. M., Maksymovych, N. M., Leleka, M. V., Piniazhko, O. B., Mudrak, I. H., & Tolubaiev, V. V. (2014). Problemni aspekty NTA u skhidnoievropeiskykh krainakh: 17-y Yevropeiskyi konhres ISPOR [Problem aspects of Health Technology Assessment in Eastern European countries: 17th European Congress ISPOR]. *Ezhenedelnyk Apteka,* 47 (968), 14 [in Ukrainian].
4. Kaidalova, L. G. (2015). Gotovnost prepodavatelei k vnedreniiu innovatcionnykh obrazovatelnykh tekhnologii v podgotovku budushchikh spetcialistov [Teachers' readiness for implementation of innovative educational technologies in the training of future professionals], *Geneva theoretical and practical forum of free topics,* Proceedings of the International scientific-practical forum of pedagogues, psychologists and medics. Switzerland: Geneva [in Russian].
5. Liapunov, M., Heorhiivskyi, V., & Bezuhla, O. (2004). Nastanova 42-3.1: 2004. Nastanovy z yakosti. Likarski zasoby. Farmatsevtychna rozrobka (ICH Q8) [Guideline No 42-3.1: 2004. Guidelines for quality. Medicines. Pharmaceutical development (ICH Q8)]. Kyiv: Ministry of Health of Ukraine [in Ukrainian].
6. Liapunov, M., Bezuhla, O., & Soloviov, O. (2011). Nastanova ST-N MOZU 42-4.3:2011. Likarski zasoby. Farmatsevtychna systema yakosti (ICH Q10) [Guidelines ST-N MOZU 42-4.3: 2011. Medicines. Pharmaceutical quality system (ICH Q10)]. Kyiv: Ministry of Health of Ukraine [in Ukrainian].
7. Tkachenko, N. O., & Hromovyk, B. P. (2016). Vyvchennia chynnykiv, shcho vplyvaiut na yakist pidhotovky farmatsevtychnykh fakhivtsiv [Study of factors influencing the quality of pharmaceutical specialists' training]. *ScienceRise: Pharmaceutical Science*, 2 (2), 36–42 [in Ukrainian].
8. Chernykh, V. P. (2009). Monitorynh yakosti farmatsevtychnoi osvity v Ukraini [Monitoring the quality of pharmaceutical education in Ukraine]. *Ezhenedelnyk Apteka*, 25 (696), 5 [in Ukrainian].
9. Yu, L. X., Amidon, G., & Khan, M. A. (2014). Understanding pharmaceutical quality by design. *The AAPS Journal*, 16, 771–783 [in English].
10. QbD: Improving pharmaceutical development and manufacturing workflows to deliver better patient outcomes (2017, October 25). Retrieved from http: // www.pharm tech. Com / qbd-improving-pharmaceutical-development-and-manufacturing-workflows-deliver-better-patient-outcomes [in English].

Dovzhuk V. V.,
orcid.org/0000-0002-3491-018X

DESIGN OF TRAINING CYCLE OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PHARMACY

The article reveals the problems of modernization and optimization of the system of training of pharmaceutical personnel, which is one of the integrated, topical scientific and practical problems of today.

According to the results of theoretical analysis it is established that the development of methodological bases for the organization of master's degree in pharmacy at the national level, guaranteeing the quality of the educational process in Ukraine is a scientific and practical problem that must be solved by systematically analyzing the current state and methodology. In order to improve the organization of professional training of masters of pharmacy in the Free Economic Zone of Ukraine

in the conditions of European integration changes, the training cycle of formation of professional competence in the system of professional training of future masters of pharmacy has been designed.

In the process of experimental training on the thematic plan of the training cycle of professional competence formation in the system of professional training of future masters of pharmacy the method and technology of case-study of solving model situations in professional pharmaceutical activity and qualimetric self-assessment questionnaires of professional masters of pharmacy on thematic sections of the training cycle are used.

An interactive seminar-briefing was held using an interactive method, reports were heard in the classroom and in a video conference, student presentations were discussed based on the results of individual creative projects in Management and Marketing in Pharmacy, interactive discussion of problem situations in professional pharmaceutical activities under conditions of European integration.

The design of the training cycle of professional competence in the system of professional training of future masters of pharmacy is integrated and includes training seminars, discussions on the results of independent work and individual projects of students in management and marketing in pharmacy, which is a reference for industry and educational, interactive methods in the experimental implementation of modernization changes and student training.

Key words: masters of pharmacy, professional competence, professional training, training cycle, experimental training.

Дата надходження статті: 16.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Воскобойнікова Г. Л.

УДК 377.09:005.336.2-027.561:631.372-051
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.161*

Недашківський Р. М.**[*],
orcid.org/0000-0001-7613-9250

ПРОВІДНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРАКТОРИСТІВ-МАШИНІСТІВ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх трактористів-машиністів – формуванню їхньої професійної компетентності. Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва. Фактори мають потенційну здатність впливати на перебіг психолого-педагогічних процесів, а дієвість їм забезпечують певні педагогічні умови. Орієнтуючись на цю позицію вчених, у дослідженні спочатку було визначено сукупність факторів, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів, а потім, спираючись на результати їх аналізу, обґрунтовано основні педагогічні умови цілеспрямованого формування цієї інтегративної якості.

У статті розглянуто етапи наукового пошуку обґрунтування педагогічних умов; на першому етапі здійснено пілотажне дослідження, що передбачало виявлення найважливіших факторів формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів. На основі експериментально з'ясованих факторів визначено та теоретично обґрунтовано наступні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва: цілеспрямоване формування позитивної мотивації учнів щодо оволодіння майбутньою професійною діяльністю; раціональне поєднання в освітньому процесі традиційних та інноваційних технологій

[*]© ***Недашківський Р. М.***

навчання майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва; організація випереджувального навчання засобами додаткових дидактичних форм (факультативи, спецкурси, студії, наукові гуртки тощо); відбір та структурування змісту освіти на основі нормативних вимог освітнього стандарту та варіативної регіонально спрямованої складової; створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища для самоосвітньої діяльності учнів.

Ключові слова: педагогічні умови, фактори, майбутній тракторист-машиніст, професійна компетентність, експертна оцінка.

Постановка проблеми. Сучасний період соціально-економічного розвитку характеризується глобальними змінами технологій виробництва продукції, зокрема сільськогосподарської. На виконання цих стратегічних завдань спрямовані всі складові педагогічного процесу підготовки майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва: зміст, методи, засоби та форми навчання й виховання, контроль і корекція результатів навчальної діяльності учнів при широкому залученні сучасних технологій. Високі технології, науково-технічні ідеї та розробки, загалом наукомістка продукція є головною рушійною силою стійкого розвитку будь-якої країни. Сучасний випускник має бути підготовлений до швидкого реагування на зміни вимог вітчизняного та міжнародних ринків праці, бути професійно мобільним, здатним до самоосвіти, самовдосконалення. Тому проблема пошуку та реалізації дієвих чинників у практиці формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва наразі є вкрай актуальною.

Аналіз досліджень. Проблеми продуктивної підготовки фахівців сільськогосподарського виробництва, які володіють високою професійною кваліфікацією, здатностями успішно реалізовувати власний творчий потенціал на вітчизняному та світовому ринках, були предметом наукового пошуку таких учених, як: М. Артюшина, Г. Васянович, Р. Гуревич, О. Діденко, О. Єжова, Г. Єльникова, Д. Закатнов, Л. Карташова, Н. Кудикіна, А. Литвин, П. Лузан, Г. Лукяненко, В. Манько та ін.

Сьогодні сучасна система аграрної освіти спрямована на вирішення складних завдань формування всебічно розвинутої особистості майбутнього фахівця-аграрника, розвиток його талантів, розумових і фізичних здібностей, відповідно до потреб суспільства та аграрної галузі. Тому першочергового значення набуває визначення сприятливих педагогічних умов цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва як теоретичного базису розроблення докладних методик і технологій теоретичної та практичної підготовки здобувачів професійно-технічної освіти.

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва.

Виклад основного матеріалу. На жаль, сучасна освітня практика поки що не може задовольнити соціальні запити підготовки трактористів-машиністів сільського господарства, які володіють високою кваліфікацією, креативними професійними якостями, здатностями успішно реалізовувати свій творчий потенціал на вітчизняному та світовому ринках, що зумовлено реаліями педагогічного процесу в професійно-технічних навчальних закладах. Хоча вченими й були накреслені шляхи розв'язання означених проблем, та питання про те, яким саме чином потрібно їх вирішувати, й досі залишається відкритим. Тому визначення сприятливих педагогічних факторів та умов формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва набуває важливого значення.

У нашому дослідженні під факторами ефективного формування майбутніх трактористів-машиністів сільського господарства розуміємо стимули, сили, джерела,

що мають потенційну здатність продуктивно впливати на якість процесів теоретичної і практичної підготовки учнів. У свою чергу, педагогічну умову визначаємо як обставину, що сприяє розвитку чи гальмуванню якогось педагогічного явища, об'єкта чи процесу.

Таким чином, фактори мають потенційну здатність впливати на перебіг психолого-педагогічних процесів, а дієвість їм забезпечують певні педагогічні умови. Орієнтуючись на цю позицію вчених, у дослідженні спочатку визначимо сукупність факторів, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва, а потім, спираючись на результати їх аналізу, обґрунтуємо основні педагогічні умови цілеспрямованого формування цієї інтегративної якості.

На першому етапі наукового пошуку було проведено пілотажне дослідження, яке передбачало виявлення найважливіших факторів формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів. До дослідження було залучено педагогічних працівників Катюжанського вищого професійного училища та Бородянського професійного аграрного ліцею. Респондентам було запропоновано визначити фактори, які найбільшою мірою впливають на формування та розвиток професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів.

За результатами аналізу запропонованих викладачами факторів було визначено 12 чинників, на які найчастіше вказували респонденти, зокрема: позитивна мотивація учнів до оволодіння майбутньою професійною діяльністю, перспективи успішного працевлаштування та кар'єрного зростання, необхідність постійно поповнювати обсяг знань; відбір та структурування змісту освіти; професіоналізм викладача; проблемно-пошукова організація самостійної роботи; сучасні інноваційні технології навчання (проблемно-розвивальна, тренінгові, імітаційно-ігрова, проєктна технології, урок-дискусія, прес-конференція, відеоурок); організація інтелектуальної позаурочної діяльності учнів (факультативи, гуртки, спецк урси, клуби, студії тощо); володіння учнем пізнавальними уміннями; наявність у професійному навчальному закладі якісних посібників та підручників; сучасна матеріально-технічна база, яка дозволяє створити дієве інформаційно-освітнє середовище навчального закладу; об'єктивність методів контролю навчальних досягнень учнів; вимоги викладача (майстра) щодо формування якісних знань із певного навчального предмета; комп'ютерна техніка (Internet).

Відібрані за результатами пілотажного дослідження фактори відображають основні структурні складові педагогічного процесу (педагогічна діяльність викладача; навчально-пізнавальна діяльність учня; методи і форми навчання; зміст навчання; засоби навчання; контроль результатів навчання тощо), що зумовлює достовірність отриманих даних та валідність процедури пілотажного дослідження.

На другому етапі експериментального дослідження експертам було запропоновано проранжувати визначені фактори формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів. Сутність цього методу полягає в тому, що кожній властивості об'єкта присвоюється свій певний ранг. Причому кожним експертом, що входять в експертну групу, цей ранг присвоюється самостійно, у результаті чого виникає необхідність обробки одержаних даних із метою узгодження думок експертів. Здійснюється цей процес за допомогою розрахунку коефіцієнта конкордації. Головна перевага методу рангів – простота здійснення.

При відборі експертів ми орієнтувалися на вимоги до них експертології як науки про проведення експертизи (відносно незалежне адміністративне становище; досвід активної роботи в даній системі; відсутність роздратування, песимізму, нещирості; інтелектуальна продуктивність; працездатність; упевненість в судженнях; почуття соціальної відповідальності тощо [5]).

За результатами експертного оцінювання було побудовано матрицю рангів для визначення місця того чи іншого фактора в загальній системі ранжування. Перевірка правильності заповнення матриці здійснювалася за контрольною сумою всіх рядків та простежено виконання умови:

$$\sum_{j=1}^{n} x_{ij} = \frac{(1+n)m}{2}, \quad (1)$$

де: n – число факторів;

m – число опитуваних;

x_{ij}– ранг j-го фактора у і-го опитуваного.

При підрахунках суми чисел у кожному з рядків виявилися рівними між собою (контрольна сума 78). У подальшому підраховувалася сума чисел у кожному стовпчику $\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ (суми рангів) та сума сум чисел в усіх стовпчиках $\sum_{j=1}^{n}\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$. Сума сум чисел в усіх стовпчиках склала 2808 та співпала з контрольною сумою сум чисел в усіх рядках $\sum_{i=1}^{m}\sum_{j=1}^{n} x_{ij}$, тобто $\sum_{j=1}^{n}\sum_{i=1}^{m} x_{ij} = \sum_{i=1}^{m}\sum_{j=1}^{n} x_{ij}$ (2808 = 2808).

Зазначена процедура, насамперед, свідчить про точне дотримання вимог щодо заповнення матриці рангів, її коректність та доцільність використання для аналізу.

Аналіз результатів експертного оцінювання значущості факторів формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів свідчить, що респонденти об'єктивно розрізняють пропоновані для ранжування чинники: континіум набраних рангів у межах від 180 до 288,5.

Слід зазначити, що найменшу суму рангів набрав фактор «позитивна мотивація учнів до оволодіння майбутньою професійною діяльністю, перспективи успішного працевлаштування та кар'єрного зростання, необхідність постійно поповнювати обсяг знань»: $\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ = 180. На друге місце експерти поставили фактор «Сучасні інноваційні технології навчання (проблемно-розвивальна, тренінгові, імітаційно-ігрова, проєктна технології, урок-дискусія, прес-конференція, відеоурок)» – сума рангів цього фактора 197,5. Третє і четверте місце посіли фактори «Організація інтелектуальної позаурочної діяльності учнів (факультативи, гуртки, спецкурси, клуби, студії тощо)» ($\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ = 211,5) та «Відбір та структурування змісту освіти» ($\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ = 230,5) відповідно.

На п'ятому місці цілком виправдано виявився фактор «Сучасна матеріально-технічна база, яка дозволяє створити дієве інформаційно-освітнє середовище навчального закладу» ($\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$=219).

Досить критично експерти поставилися щодо можливостей засобів навчання при залученні учнів до самоосвіти: фактори «наявність у професійному навчальному закладі якісних посібників та підручників» та «Комп'ютерна техніка (Internet)» зайняли 11 та 10 місця відповідно. Фактор «Об'єктивність методів контролю навчальних досягнень учнів» набрав найбільшу суму рангів ($\sum_{i=1}^{m} x_{ij}$ = 288,5) і посів, відповідно, останнє, 12 місце.

Щоб довести правомірність зазначених висновків, необхідно виявити, чи узгоджуються думки експертів щодо вагомості факторів ранжування, треба визначити єдність думок експертів [2]. З цією метою використовувався коефіцієнт конкордації – це число від 0 до 1, що показує узгодженість думок експертів при проведенні ранжирування якихось властивостей. Чим ближче значення до 0, тим узгодженість уважається більш низькою, при повній розбіжності думок експертів τ = 0, якщо думки експертів повністю співпадають, τ = 1. При величині даного коефіцієнта менше 0,3 думки експертів уважаються неузгодженими. При знаходженні величини коефіцієнта в діапазоні від 0,3 до 0,7 узгодженість вважається середньою. При величині більше 0,7 узгодженість приймається як висока.

Після відповідних розрахунків коефіцієнт єдності думок експертів у нашому дослідженні виявився рівним 0,59. Отже, за величиною коефіцієнта τ можна зробити

висновок, що думки експертів щодо вагомості ранжованих факторів узгоджені між собою.

Натомість, щоб стверджувати, що узгодженість позицій експертів не є випадковою, необхідно визначити значимість коефіцієнта єдності думок τ. У нашому дослідженні для цього було застосовано критерій Пірсона. Порівняння емпіричного й табличного значення критерію дозволяє зробити висновок про те, що з вірогідністю 95 % можна стверджувати: значення τ = 0,59 не є випадковим.

Відмітимо, що визначені методом експертної оцінки фактори мають потенційну можливість уплинути на формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів при забезпеченні певних педагогічних умов. Відтак, аби вказані фактори позитивно вплинули на формування здатностей майбутнього тракториста-машиніста успішно здійснювати професійну діяльність, необхідно в освітньому процесі закладу П(ПТ)О забезпечити комплекс педагогічних умов. На основі індуктивного способу встановлення причинно-наслідкових зв'язків визначаємо п'ять основних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва.

Важливість ***першої педагогічної умови*** – «*цілеспрямоване формування позитивної мотивації учнів щодо оволодіння майбутньою професійною діяльністю*» – полягає в тому, що формування професійної готовності майбутнього фахівця бере початок та реалізується через низку взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів, на які звертала увагу дослідниця Г. Ковальчук [3]:

– розвиток інтересу до певного виду діяльності, основного у професійній мотивації, що здійснюється за допомогою бесід, дискусій, аналізу конкретних ситуацій як компонентів професійно-мотиваційних тренінгів;

– формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які надають змогу побудувати в свідомості учня ідеальну модель майбутньої фахової діяльності, що є еталоном у професійному саморозвитку та сприяє формуванню ієрархії мотивів професійної діяльності;

– активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності, яке здійснюється під час участі учнів у змодельованих умовах конкретних професійних ситуацій і вимагає від них самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо.

Проаналізувавши напрацювання І. Кузьми і здійснивши власні пошуки, ми дійшли висновку, що для формування позитивної мотивації учнів щодо оволодіння майбутньою професійною діяльністю необхідно врахувати вікові особливості і забезпечити, щоб форми й методи освітнього процесу були цікавими, корисними та привабливими [4].

Якщо у традиційному навчанні увага акцентувалася на запам'ятовуванні і відтворенні інформації, то у нових умовах виникла потреба розвитку творчого (продуктивного) мислення учня, формування його комунікативних умінь та практичної підготовки до активної життєдіяльності у постійно мінливому соціальному середовищі. Технології професійної підготовки майбутніх трактористів-машиністів повинні відповідати інноваційній технології підготовки, тому в процесі навчання вони мають трансформуватися від традиційних, академічних лекційно-семінарських до практичних, активних, інноваційних – проблемні лекції та семінари, тренінги, навчальні дискусії, аналіз конкретних професійних ситуацій, ділові, рольові ігри, круглі столи тощо. Визнання пріоритету інноваційних технологій навчання передбачає суб'єкт – суб'єктну взаємодію, виступає засобом розвитку професійних властивостей та якостей майбутніх трактористів-машиністів, зокрема професійних інтересів, ціннісних установок та світогляду, які стимулюють стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності. Ефективне поєднання традиційних та інноваційних методів у підготовці майбутніх трактористів-машиністів сприяє активному оволодінню учнями цілою системою вмінь і навичок. Враховуючи це, ***другою педагогічною умовою*** формування професійної

компетентності майбутніх трактористів-машиністів визначаємо *раціональне поєднання в освітньому процесі традиційних та інноваційних технологій навчання майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва.*

Створення умов для забезпечення формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів відбувається шляхом організації навчальної праці таким чином, щоб у кожного учня формувати уміння вчитися, виховувати наполегливість, самостійність, дисциплінованість та відповідальність, розвивати прийоми саморегуляції у комфортному навчальному середовищі.

Випереджувальне навчання є навчанням на перспективу, коли вивчення складних тем розпочинається задовго до їхнього календарного терміну. У випереджаючому навчанні до нової теми починають підходити задовго до того, як прийде її година за програмою, – по декілька хвилин на кожному уроці, поступово, не поспішаючи [6]. Вкажемо на етапи перспективної підготовки до вивчення складаних тем. Перший етап передбачає ознайомлення учнів з новими поняттями теми, яка вивчається з випередженням. Проводиться активна робота зі схемами-опорами, виконуються практичні завдання з коментованим управлінням, коли кожен учень зосереджується на новому матеріалі, оволодіває новими поняттями чи способами діяльності. На другому етапі уточнюються, систематизуються знання з теми, відпрацьовуються прийоми професійної діяльності на узагальнених схемах. Учням пропонуються завдання для самостійного опрацювання за узагальненими схемами-опорами. На другому етапі здійснюється випередження у вивченні нового матеріалу. На останньому, третьому, етапі формуються повновартісні знання без використання схем-опор, але з перспективою на оволодіння новими знаннями.

Ідею випереджувального навчання під час підготовки майбутніх трактористів-машиністів організовують засобами додаткових дидактичних форм (факультативи, спецкурси, студії, наукові гуртки тощо). Отже, ***третьою педагогічною умовою*** формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів є *організація випереджувального навчання учнів засобами додаткових дидактичних форм (факультативи, спецкурси, студії, наукові гуртки тощо).*

Сучасна професійна підготовка фахівців агропромислового комплексу характеризується удосконаленням навчальних планів, програм, кваліфікаційних стандартів і самої підготовки фахівців-аграрників. Як відмічає В. Радкевич, відбір і структурування змісту освіти має ґрунтуватися, з одного боку, на врахуванні результатів аналізу професій, професійних операцій, а з іншого – дидактичних підходів, принципів, критеріїв, а також ціннісних, культурологічних, компетентнісних аспектів професійної діяльності фахівців [7, с. 71-77]. Висунуті вимоги до формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів на сучасному етапі включають і рівень сформованих професійних умінь та навичок із відповідної робітничої кваліфікації. З цією метою до структури змісту професійних умінь майбутніх фахівців відносять уміння та навички з робітничої професії, зміст яких має ґрунтуватися на основі вимог дидактичних принципів відбору та структурування професійної підготовки.

Варто зазначити, що курси за вибором посідають особливе місце в структурі змісту навчального профілю. Вони є тим основним педагогічним засобом, який забезпечує варіативність навчання в старшій школі, його особистісну спрямованість і дає можливість певною мірою нівелювати суперечність між єдиними державними вимогами до загальноосвітньої підготовки старшокласників та їхніми індивідуальними інтересами, нахилами і потребами. Із цього випливають дві основні функції курсів за вибором: профільно-орієнтувальна й індивідуальна навчально-пізнавальна [8, с. 6].

Відбір та структурування змісту освіти на основі нормативних вимог освітнього стандарту та варіативної регіонально спрямованої складової освітньої програми – це ***четверта педагогічна умова*** формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів.

Основною метою навчального процесу є не лише засвоєння знань, а й оволодіння способами цього засвоєння, розвиток пізнавальних потреб і творчого потенціалу всіх, хто навчається. Навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій здатне забезпечити індивідуалізацію навчання, адаптацію до власних здібностей, можливостей та інтересів тих, хто навчається, розвиток їхньої самостійності та творчості, доступ до нових джерел навчальної інформації, використання комп'ютерного моделювання процесів, що вивчаються, об'єктів і т.ін. Таким чином, мова піде про створення та використання інформаційного освітнього середовища.

Теоретики і практики сучасної психолого-педагогічної науки єдині в тому, що *інформаційно-освітнє середовище (ІОС)* – це цілісна система, яка складається зі сукупності підсистем, що функціонують і забезпечують педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів (насамперед – інформаційно-комунікаційних технологій) [1]. До основних функцій інформаційно-освітнього середовища належать: інформаційна, комунікативна, розвиваюча, навчальна, діагностична, рефлексійна.

Важливим фактором якості інформаційного забезпечення є інформаційна інфраструктура навчального закладу. Створення такої інфраструктури є запорукою успішного впровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях, що дозволяє комп'ютеризувати навчальну, виховну, управлінську та будь-яку іншу діяльність навчального закладу. Тому *створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища для самоосвітньої діяльності учнів* виокремлюємо як ***п'яту педагогічну умову*** формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів (рис. 1).

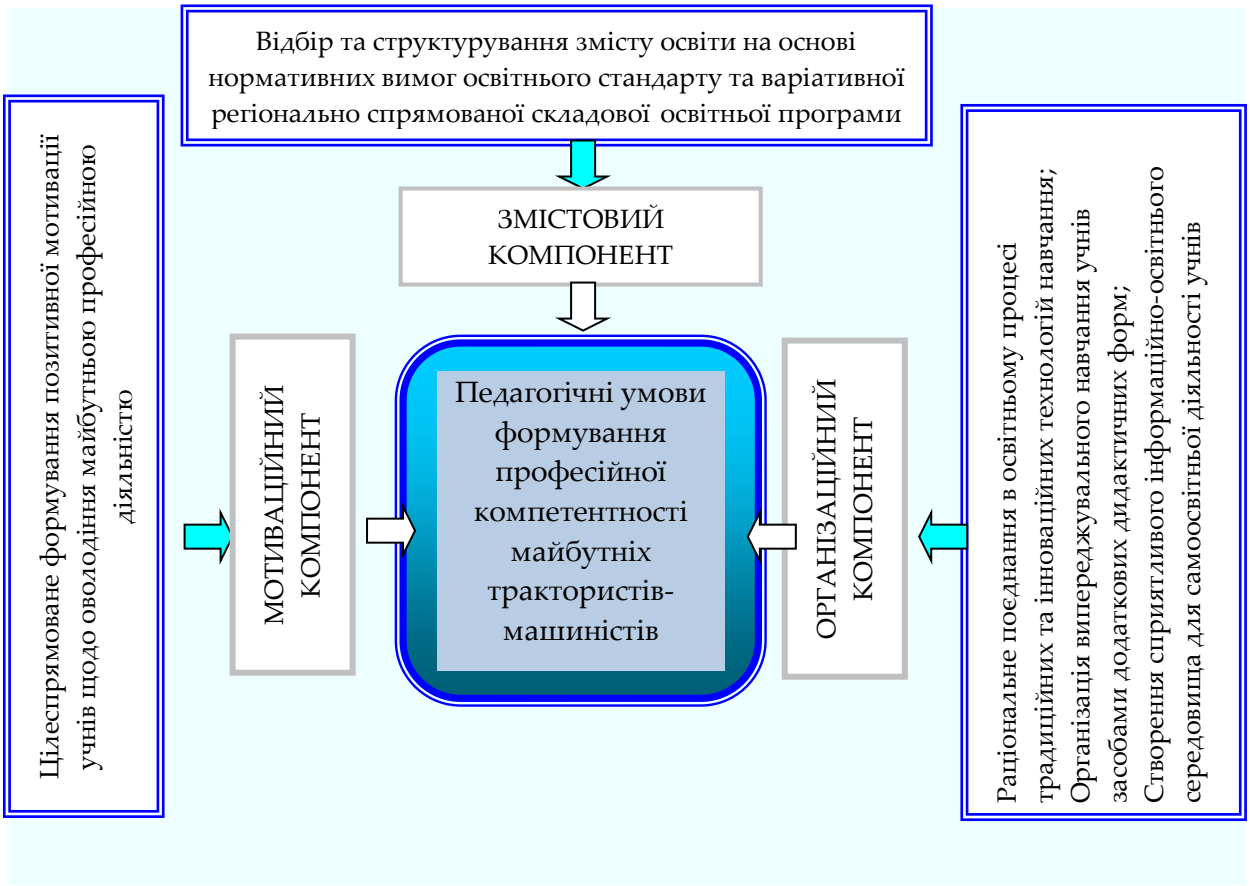

Рис. 1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів

Висновки. Отже, враховуючи доробки науковців, власний досвід, результати факторного аналізу, ми визначили такі провідні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів: цілеспрямоване формування позитивної мотивації учнів щодо оволодіння майбутньою професійною діяльністю; раціональне поєднання в освітньому процесі традиційних та інноваційних технологій навчання майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва; організація випереджувального навчання учнів засобами додаткових дидактичних форм (факультативи, спецкурси, студії, наукові гуртки тощо); відбір та структурування змісту освіти на основі нормативних вимог освітнього стандарту та варіативної регіонально спрямованої складової освітньої програми; створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища для самоосвітньої діяльності учнів.

У подальших наукових розвідках зосередимо увагу на моделюванні процесу формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
2. Глас Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / пер. с англ. Л. И. Хайрусовой. Москва: Прогресс, 1976. 494 с.
3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ: КНЕУ, 2003. 298 с.
4. Кузьма І. І. Формування мотивації до медіаосвіти в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 32–38.
5. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. 4-е вид., доповнене. Київ: НАКККіМ, 2012. 368 с.
6. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.
7. Радкевич В. О. Дидактичні підходи до відбору і структурування змісту професійно-технічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготов ці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 1. С. 71–77.
8. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання: метод. рек. / авт. кол.: Г. О. Васьківська, Н. В. Захарчук, С. В. Косянчук. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 68 с.

Reference:

1. Bykov, V. Yu. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
2. Glas, Dzh., & Stenli, Dzh. (1976). *Statisticheskie metody v pedagogike i psikhologii* [Statistical Methods in Pedagogy and Psychology]. Moskva: Progress [in Russian].
3. Kovalchuk, H. O. (2003). *Aktyvizatsiia navchannia v ekonomichnii osviti* [Intensification of education in economic education]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
4. Kuzma, I. I. (2020). Formuvannia motyvatsii do mediaosvity v ditei starshoho doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Formation of motivation for media education in children of senior preschool and primary school age]. *Pedahohichnyi almanakh*, 46, 32-38 [in Ukrainian].
5. Luzan, P. H., Sopivnyk, I. V., & Vyhovska, S. V. (2012). *Osnovy naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Fundamentals of scientific and pedagogical research]. Kyiv: NAKKKiM [in Ukrainian].
6. Lysenkova, S. N. (1988). *Metodom operezhaiushchego obucheniia* [Advance learning method]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
7. Radkevych, V. O. (2010). Dydaktychni pidkhody do vidboru i strukturuvannia zmistu profesiino-tekhnichnoi osvity [Didactic approaches to the selection and structuring of the content of vocational education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotov tsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 1, 71-77 [in Ukrainian].

8. Vaskivska, H. O., Zakharchuk, N. V., & Kosianchuk, S. V. (2015). *Fundamentalizatsiia zmistu osvity u starshii shkoli v umovakh profilnoho navchannia* [Fundamentalization of the content of education in high school in terms of specialized training]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Nedashkivsky R. M.,
orcid.org/0000-0001-7613-9250

LEADING DETERMINANTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TRACTORS-MACHINERY OF AGRICULTURAL PRODUCTION

The article is devoted to one of the urgent problems of training future tractor drivers – the formation of their professional competence. The purpose of the article is to determine and substantiate the pedagogical conditions for the purposeful formation of professional competence of future tractor drivers of agricultural production. Factors have the potential ability to influence the course of psychological and pedagogical processes, and their effectiveness is provided by certain pedagogical conditions. Based on this position of scientists, the study first identified a set of factors influencing the formation of professional competence of future drivers-drivers, and then, based on the results of their analysis, substantiated the main pedagogical conditions for purposeful formation of this integrative quality.

The article considers the stages of scientific research to substantiate the pedagogical conditions, at the first stage of which a pilot study was conducted, which involved identifying the most important factors in the formation of professional competence of future tractor drivers. Based on experimentally determined factors, the following pedagogical conditions for the formation of professional competence of future tractor drivers of agricultural production were determined and theoretically substantiated: purposeful formation of positive motivation of students to master future professional activity; rational combination in the educational process of traditional and innovative technologies of training future tractor drivers of agricultural production; organization of advanced training of students by means of additional didactic forms (electives, special courses, studios, scientific circles, etc.); selection and structuring of the content of education on the basis of regulatory requirements of the educational standard and a variable regionally oriented component, the creation of a favorable information and educational environment for self-educational activities of students.

Key words: pedagogical conditions, factors, future tractor-driver, professional competence, expert assessment.

Дата надходження статті: 04.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лузан П. Г.

УДК 124.5+316
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.162*

Свищ Л. О.*,*
orcid.org/0000-0002-4360-9700

ЦІННІСНІ ЗМІНИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЦІННІСНОЇ ОСВІТИ

Сучасні зміни аксіологічних орієнтирів зумовлюють динамічні процеси переосмислення цінностей, ціннісних установок, змін змісту ціннісно-смислової сфери нашого сучасника. Відтак зростає значення аксіологічних досліджень та сфера застосування аксіологічного підходу. Особливого значення набувають дослідження впливу сучасних змін аксіологічних орієнтирів на освітні пріоритети вищої школи.

У статті показано, що процес ціннісних трансформацій в принципі не є прямолінійним і однозначним, а напруга між традицією та сучасністю залишається основою системи

* © *Свищ Л. О.*

цінностей європейських суспільств. Аналіз спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що мінливий світ, процеси, що в ньому відбуваються, – зіткнення глобалізації та національної самоідентифікації, інноваційних тенденцій і збереження традиційних цінностей, не можуть не зумовлювати зміну аксіологічних орієнтирів. При цьому формування ціннісних преференцій особистості, конструювання засобами ціннісної освіти ціннісно-смислової сфери людини створює вагомі передумови для її залучення у бажаний морально-етичний простір. Обґрунтовано думку, що ціннісна сфера людини має бути предметом постійної уваги з боку суспільства та держави, зокрема освітянської сфери. Обстоюється позиція, що особлива роль освіти у контексті формування ціннісно-смислової сфери зумовлена і тим, що конструювання системи та ієрархій цінностей людині створює передумови для її адаптації у мінливому світі, що має принципове значення для духовної довершеності особистості. Показано, що розвиток ціннісної освіти є одним з ключових чинників модернізації вищої освіти.

На підставі здійсненого аналізу доведено, що ціннісні орієнтири в освітньому контексті постають засобами регуляції та регламентації освітньої діяльності, але лише у тому випадку, якщо відповідні цінності набули особистісного статусу, стали предметом переживання й переосмислення самими педагогами. Тому в умовах сучасних ціннісних трансформацій набуває особливого значення ціннісна підготовка вчителя, зокрема майбутніх викладачів іноземної мови, а необхідність наукових досліджень проблеми її практичної реалізації – особливої актуальності.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтири, ціннісно-смислова сфера, ціннісна освіта, аксіологія, педагогіка.

Постановка проблеми. Зміна аксіологічних орієнтирів є типовою для початку XXI сторіччя, адже це доба різноманітних контроверз – зіткнення процесів глобалізації та національної самоідентифікації, інноваційних тенденцій і збереження традиційних цінностей, що, очевидно, зумовлюють динамічні процеси переосмислення цінностей, ціннісних установок, змін змісту ціннісно-смислової сфери. Тут можна згадати концептуальну думку українського фахівця у сфері аксіології – Анатолія Ручки про те, що «ціннісний підхід до навколишнього середовища постійно опосередковується тими змінами, що відбуваються як на макросоцієтальному, так і на індивідуально-особистому рівнях» [6, с. 173]. Сучасні спеціальні дослідження показують принциповий вплив на ціннісну сферу наслідків глобальних змін початку XXI століття (зокрема, глобальна комунікація, міграція, міжнародні зв'язки) [7, с. 7]. Крім того, ціннісні зміни у світі відбувалися в останні десятиліття під впливом: 1) зниження ролі релігійних інститутів й авторитарних лідерів; 2) поширення демократії та зміцнення її інститутів; 3) зростання значення суспільної толерантності і гендерної рівності тощо [14]. В українських реаліях «такі неминущі цінності, як добро, благо, людина, праця, батьківщина, патріотизм почали підмінюватися антицінностями, такими, приміром, як безмежна воля, індивідуалізм, багатство, сила, влада, секс, містика тощо» [8, с. 10].

Між тим, мінливий світ, а разом з цим і зміна аксіологічних орієнтирів, є принциповою темою для вищої школи. Значення аксіологічних досліджень детерміноване тим фактом, що цінності, ціннісні орієнтації як провідні елементи ціннісно-смислової сфери особистості виступають вагомими засобами засвоєння духовної культури суспільства, а включення аксіологічних підходів в освітній процес є запорукою перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки майбутніх фахівців. Зокрема, не може ігнорувати необхідність звернення до аксіологічного дискурсу сучасна професійна підготовка майбутніх іноземних філологів.

Аналіз досліджень. Результати експертних досліджень вказують на те, що «ціннісно-культурне поле українського суспільства характеризується суперечливим

та дуже повільним відходом від пострадянських орієнтацій у сферах розбудови державного та політичного устрою, економіки, формування міжособистісних стосунків, правовій системі тощо» [7, с. 13]. Драматизм ситуації полягає в тому, що хоч Україна і заявила про шлях європейської та євроатлантичної інтеграції, втім, емпіричні дані соціологічних досліджень 2020 року показують, що саме наявна ціннісно-нормативна система виступає одним із бар'єрів руху в цьому напрямі, а ми ще далекі від засвоєння європейських цінностей (верховенство права, толерантність, відкритість до змін, самореалізація, індивідуальна відповідальність, взаємодопомога).

Між тим, саме освіта здатна виступати каталізатором культурних процесів й ціннісних перетворень. Недарма в багатьох авторів можемо знайти міркування про те, що педагогічна діяльність – це насамперед діалог між культурами, обмін культурними цінностями (а не просто передача знань, умінь і навичок). При цьому, як справедливо стверджує Марія Раковська, вчитель повинен бути носієм передової культури» [5, с. 179]. Водночас, реалізація завдання формування ціннісно-смислової сфери є вельми складною роботою і для освітньої системи, і для самої особистості. Як відзначав український науковець Валерій Скотний, ця робота «набагато складніша, ніж уявляється, оскільки система цінностей, яка заново формується, може стати життєздатною тільки в тому випадку, якщо нові її елементи є більш узагальненими, ніж ті, котрі ними заміщені» [8, с. 10]. Отож особливого значення набувають сучасні дослідження впливу поточних змін й трансформацій аксіологічних орієнтирів на освітні пріоритети вищої школи.

Метою статті є концептуалізація впливу змін аксіологічних орієнтирів (що характерно для соціокультурної ситуації останніх десятиліть) на освітні пріоритети сучасної вищої школи. До основних завдань варто віднести: 1) визначення сутності змін аксіологічних орієнтирів; 2) з'ясування кореляції таких змін із ситуацією у вищий освіті; 3) показати теоретико-методичні та практичні наслідки для ролі ціннісної освіти у процесі професійної підготовки у вищій школі (зокрема іноземних філологів).

Виклад основного матеріалу. Передусім відзначимо, що процес ціннісних трансформацій у принципі не є прямолінійним і однозначним. Французькі соціологи Олів'є Галланд та Яннік Лемел на підставі комплексних досліджень стверджують, що зміна цінностей є контроверсійним процесом. Зокрема, теорії модернізації, розроблені в 50-60-х роках ХХ ст., припускали, що суспільства різних країн прагнуть сучасних цінностей, поступово відмовляючись від своїх традиційних цінностей. Утім, ця ідея конвергенції не знаходить підтвердження в європейських країнах, що засвідчують напрацьовані опитування щодо цінностей. Фактично, напруга між традицією та сучасністю залишається основою системи цінностей європейських суспільств [11].

З іншого боку, американський учений Клер У. Грейвз, автор теорії рівнів людського розвитку, обґрунтував системну модель розуміння розвитку еволюційної трансформації людських цінностей, у межах якої стверджує, що у відповідь на зміну умов життя люди розвивають нові системи цінностей, змінюючи власний рівень існування [12]. При цьому цінності Грейвз потрактовував як мотиватори людської діяльності: мінливі під впливом довкілля, цінності міняють людину, щоразу виводячи її на новий рівень життя. Для нашого дослідження це важлива думка, адже доводить, що через цінності можна впливати на поведінку людини, скеровувати її життєві стратегії.

Британський дослідник Кеннет Чарльз Калман також обстоює позицію, що цінності змінюються та еволюціонують. При цьому є низка цінностей, що мають загальне схвалення і є незмінними впродовж тривалого періоду часу. Водночас, існує низка вторинних цінностей, що є дискусійними й мінливими [10]. Наприклад, Калман вказує на те, що зменшується довіра до влади та її інститутів. Британській науковець також у своїй роботі говорить про нівелювання цінностей релігійної толерантності

й расової терпимості, адже попри глобалізацію й інтернаціоналізацію, расова та релігійна нетерпимість є основним джерелом конфліктів у всьому світі.

Українська дослідниця Тетяна Кравчено обстоює позицію, що «в сучасному світі зміни стосуються насамперед значення науки та знання, влади над об'єктами та маніпулювання як масовою, так і індивідуальною свідомістю. Трансформується наукова картина світу, бачення життя не тільки з точки зору науковця, а і з точки зору звичайної людини – користувача мережі» [3, с. 147]. Внаслідок цього відбувається зміна цінностей як окремої людини, так і «епохи взагалі» (Т. Кравчено). На цьому тлі більшої категоричності набувають питання збереження людиною себе, власної індивідуальності, з одного боку, а з іншого – відкритим є питання моральних та духовних якостей сучасної людини, змісту її ціннісно-смислової сфери, характеру аксіологічних орієнтирів. Вважаємо, що такий проблемний дискурс є вагомим стимулом спеціальної уваги до ціннісної проблематики.

Відомий американський дослідник Рональд Інглхарт на підставі проекту Світового дослідження цінностей WorldValuesSurvey, дійшов висновку про фундаментальні ціннісні трансформації у напрямку збільшення ваги цінностей раціональності, толерантності, довіри і участі громадян у процедурах ухвалення рішень у політичному та економічному житті [13]. Крім того, на переконання науковця, є підстави констатувати гальмування процесів атомізації суспільства й ренесансу на практиці тих ідей, що зважають на соціальну сутність людини. Ця тенденція здобула визначення як формування неогуманістичного світогляду, що спрямований не тільки на особистість, а й на соціальну систему.

Варто відзначити, що концепція ціннісних змін Рональд Інглхарта не єдина. У спеціальній літературі, як указує Анатолій Ручка, представлені й інші концепції ціннісних змін, бачення їхньої сутності та детермінант, а також наслідків зміни аксіологічних орієнтирів для індивіда та суспільства в цілому. Так, відома німецька дослідниця громадської думки Елізабет Ноель-Нойман з меншим оптимізмом ніж Інглхарт, ставиться до сучасних ціннісних змін, вказуючи на те, що повна відмова від традиційних цінностей на користь цінностей саморозвитку призводить до соціальної дезінтеграції [6, с. 173].

Прагматичною моделлю можна назвати модель ціннісної зміни у розвинутих суспільствах, автором якої є німецький соціолог Гельмут Клагес. Ключовим поняттям його моделі є поняття «ціннісний синтез», ґрунтуючись на яке дослідник стверджує, що «старі й нові цінності не обов'язково перебувають в опозиції одна до одної, а можуть у ментальності багатьох людей (насамперед у активних реалістів) створювати продуктивну взаємодію і відповідним чином мати прояв у їхній реальній поведінці» [6, с. 176]. Зауважимо, що концепція Клагеса виглядає доволі продуктивною в українському контексті. Як було вказано вище, ціннісно-культурне поле українського суспільства і досі містить цінності різні за змістом й подекуди контроверсійні [7]. Вказану проблемну ситуацію не слід ігнорувати, а концепт «ціннісного синтезу» Клагеса відкриває шлях для її практичного вирішення. Шляхом глибокої й ґрунтовної ціннісної освіти можливо на практиці досягнути ефекту ціннісного синтезу, коли ціннісно-смислова сфера стає простором синтезу традиційних та модернових цінностей.

Неможливо пройти і повз твердження української дослідниці Надії Заріцької, що зміна цінностей, як показано вище, є типовим для сучасного суспільства, править основою для формування нових стилів життя та відповідних їм практик. При цьому Заріцька потрактовує стиль життя «як цілісний комплекс соціальних практик, що відповідають, з одного боку, об'єктивній позиції індивіда в багатовимірному соціокультурному просторі, а з іншого його власними суб'єктивними уявленням про цю свою позицію» [2, с. 125]. З означеного можна зробити висновок, що цінності й ціннісні орієнтації можуть бути засобами поведінкової детермінації та корекції.

Формування ціннісних преференцій особистості, конструююування за допомогою засвоєння і прийняття певних цінностей ціннісно-смислової сфери людини створює вагомі передумови для її залучення у бажаний морально-етичний та поведінковий простір. Іншими словами, через засвоєння цінностей гуманізму особистість може прийти до внутрішньої й зовнішньої гармонії, натомість занурення у світ антицінностей призводить її до антисоціального способу життя й саморуйнації. Наступний висновок полягає в тому, що ціннісна сфера людини має бути предметом постійної уваги з боку суспільства та держави, зокрема з боку освітянської сфери, адже формування гуманістичних за змістом, соціально прийнятних за своїм характером цінностей сприяє суспільній стабільності і, водночас, створює передумови для суспільного поступу. Особлива роль освіти у контексті формування ціннісно-смислової сфери, зумовлена і тим, що конструювання системи цінностей, яка дає людині життєві орієнтири, має принципове значення для її духовної та моральної довершеності.

Крім того результати спеціальних досліджень показують, що освіта, зокрема вища, створює той простір, в якому відбувається динамічний розвиток цінностей та ціннісних орієнтацій. Отож ми поділяємо позицію, що «основними функціями якості вищої освіти… мають бути не лише якість викладання, професійної підготовки та дослідницької роботи, а й якість формування ціннісно-смислової сфери студентів, їх смислово-життєвих орієнтацій, спрямованих на спроможність навчатися впродовж життя» [4, с. 112].

Звернення до ціннісної проблематики є типовим для сучасного академічного середовища. Експерти вказують на те, що нині університети стикаються з надзвичайними викликами та невизначеністю (мінливість національної та міжнародної політики; посилення університетської конкуренції; виклики технологічного й комунікаційного характеру) [15]. До того ж, така проблематика знайома університетам у всьому світі, незалежно від їх традицій, культур, стилів діяльності та місій. Це, зрештою, є ще одним аргументом щодо необхідності особливої уваги до аксіологічної проблематики у контексті організації вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх філологів. Йдеться про визначення змісту та характеру ціннісної підготовки, формулювання актуальних аксіологічних орієнтирів, які відповідали б актуальній суспільній практиці, корелювали з принципами й завданнями сучасної професійної педагогічної підготовки фахівців з іноземної філології, сприяли формуванню у них аксіологічних компетентностей та розвиненої ціннісно-смислової сфери.

Не буде перебільшенням стверджувати, що розвиток ціннісної освіти можна вважати одним із ключових чинників модернізації вищої освіти на сучасному етапі. Зважаючи на динамічні зміни аксіологічних орієнтирів, перегляд цінностей та їхніх ієрархій, нині особливої актуальності набувають аксіологічні знання. У сучасному освітньому процесі вихідними, концептуальними положеннями є ціннісно-цільові орієнтири, спрямовані на формування професійних (зокрема, аксіологічних) компетентностей та розвиток ціннісно-смислової сфери особистості майбутнього фахівця. Звернення до аксіознань на етапі професійної підготовки у вишах сприятиме формуванню ціннісного базису, забезпечуватиме здатність до ефективної орієнтації в аксіологічному дискурсі, формуванню розвиненої ціннісно-смислової сфери особистості.

Вказане однаковою мірою стосується професійної підготовки у різних галузях, але особливо – у педагогіці. Ціннісній дезорієнтації, що має значні потенції у зв'язку зі змінами аксіологічних орієнтирів, можна зарадити належним чином організованою ціннісною освітою, зокрема через відповідне аксіологічне наповнення навчальних планів і конкретних дисциплін. Як відзначає український дослідник Віктор Дем'янюк, «формування ціннісно-смислової сфери особистості засобами вищої освіти (тобто

шляхом вивчення відповідних дисциплін навчального плану та участі у продуманих та системно організованих заходах поза навчальним процесом) відбувається через раціональне засвоєння науково представленої системи знань та емоційне переживання різноманітних життєвих ситуацій, що пропонуються в межах позаурочних заходів» [1, с. 26]. Аксіологічне наповнення предметів начального плану на тлі застосування сучасних інноваційних засобів навчання, безперечно, визначатимуть становлення і розвиток як професійних компетентностей, так і аксіологічної культури й ціннісно-смислової сфери особистості студента.

Додамо, що нових підходів вимагає і сама ціннісна освіти. Оскільки ми визнали тезу, що зміна аксіологічних орієнтирів і цінностей є закономірним процесом, так само закономірною є необхідність відповідної аксіологічної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, а особливо майбутніх освітян (зокрема, іноземних філологів). Варто також пам'ятати, що «ціннісні виміри вчителя на макро- і мікрорівнях уможливлюють визначення ним не тільки загальнопедагогічної мети, основних підходів у реалізації професіональних завдань, а й вибір конкретних навчально-виховних технологій, методів та прийомів, стилю педагогічної взаємодії» [9, с. 12]. Ціннісні орієнтири в освітньому контексті виступають засобами регуляції та регламентації освітньої діяльності, але лише у тому випадку, якщо відповідні цінності набули особистісного статусу, стали предметом переживання й переосмислення самими педагогами.

В умовах динамічних змін, зокрема аксіологічного змісту, ціннісна професійна підготовка вчителя, в тому числі майбутніх викладачів іноземної мови, набуває особливого значення, а необхідність наукових досліджень проблеми її практичної реалізації – особливої актуальності. Мінливий світ, очевидні зміни аксіологічних орієнтирів спричинюють необхідність змін у системі освіти, стратегії професійної підготовки у вищий школі. Визнання впливу зміни аксіологічних орієнтирів в сучасному світі на освітнє середовище зумовлює звернення до ціннісної теорії – аксіології, а також робить аргументованим надання освітньому процесу аксіологічного виміру. Показово, що західні експерти звертають увагу на те, що цінності й ціннісна освіта мають особливе значення у поширенні й утвердженні морально-етичних ідей західного суспільства. Освітні заклади розглядаються як важливе джерело свого роду акультурації, тобто процесу зміни духовної культури особистості здобувача освіти, що відбувається при безпосередньому його контакті з різними ціннісними й культурними системи [16, с. 58].

Висновки. Викладене вище доводить, що зміни аксіологічних орієнтирів, що є характерним цивілізаційним трендом, актуалізують проблематику належної на це реакції з боку освітніх інститутів. Нового значення набуває ціннісна освіта як головний засіб формування ціннісно-смислової сфери особистості. Освітні програми професійної підготовки у вищій школі мають сприяти формуванню надійного ціннісного базису, забезпечувати умови формування розвиненої ціннісно-смислової сфери особистості.

Переконані, що ціннісній дезорієнтації, яка має значні потенції у зв'язку зі змінами аксіологічних орієнтирів або взагалі через суспільну ціннісну невизначеність, можна зарадити належним чином організованою ціннісною освітою. Остання має всі потенції для формування моральних, творчих, успішних і компетентних професіоналів, готових до життя й професійної діяльності у культурно й ціннісно різноманітному суспільстві. Отож на ціннісну освіту покладається практичне вирішення завдання формування ціннісно-смислової сфери й ціннісно-смислового досвіду майбутніх філологів. Водночас, організація ціннісної освіти зумовлює необхідність спеціальної уваги до навчально-методичної такої складової професійної підготовки мовників в умовах зміни аксіологічних орієнтирів. Означене наукове завдання потребує спеціального дослідження філософсько-теоретичних основ формування ціннісно-смислового досвіду майбутнього іноземного філолога, чому буде присвячено нашу подальшу дослідницьку роботу.

Список використаних джерел:

1. Дем'янюк В. В. Професійно-ціннісна підготовка як практичний засіб формування ціннісно-смислової сфери майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Випуск № 14. С. 23–28.
2. Заріцька Н. Ю. Зміна смисложиттєвих цінностей як передумова появи альтернативних стилів життя, заснованих на добровільній мобільності. *Грані*. 2014. № 2. С. 123–126.
3. Кравченко Т. О. Становлення цінностей сучасної людини в добу інформаційно-мережевого суспільства. *Філософія науки: традиції та інновації*. 2014. № 2. С. 141–151.
4. Пелех Ю. В., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці. Рівне: Волинські обереги, 2019. 184 с.
5. Раковська М. А. Концептуалізація філософського погляду на проблему формування аксіологічного потенціалу професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 130. С. 176–180.
6. Ручка А. Цінності та ціннісна зміна у сучасному суспільстві. *Культурологічна думка: щорічник наукових праць*. 2013. № 6. С. 172–179.
7. Світове дослідження цінностей 2020 в Україні. Київ: Український центр європейської політики, 2020. 216 с.
8. Скотний В. Аксіологічні орієнтири особистості: суперечності плюралізму. *Молодь і ринок*. 2010. № 7–8. С. 7–11.
9. Хоружа Л. Л. Аксіологічні орієнтири професійної підготовки педагога (наукові ідеї доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України О. Я. Савченко). *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 28. С. 12–15.
10. Calman K. C. Evolutionary ethics: can values change. *J Med Ethics*. 2004. № 30. P. 366–370. URL: https://erickson.ru/publications/articles/aticles-professionals/13095-spiral-dynamics-code/
11. Galland O., Lemel Y. Tradition vs. Modernity: The Continuing Dichotomy of Values in European Society. *Dans Revue française de sociologie*. 2008. № 5 (Vol. 49). P. 153–186.
12. Graves, C. W. Levels of Existence: an Open System Theory of Values. *The Journal of Humanistic Psychology*. 1970. Vol. 10, № 2. P. 131–155.
13. Inglehart, R., Baker, W. E. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review.* 2000. № 65. P. 19–51.
14. Inglehart, R., Welzel, C. Changing mass priorities: The link between modernization and democracy. *Reflections.* 2010. № 8 (2). P. 551–567.
15. Living values in higher education institutions. OBSERVATORY MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. URL: http://www.magna-charta.org/resources/files/living-values-prospectus
16. Porter J. Reschooling and the Global Future: politics, economics and the English experience. Oxford: Symposium Books, 1999. 128 p.

References:

1. Demyanyuk, V. V. (2018). Profesiino-tsinnisna pidhotovka yak praktychnyi zasib formuvannia tsinnisno-smyslovoi sfery maibutnikh fakhivtsiv [Professional-value training as a practical means of forming the value-semantic sphere of future specialists]. *Cherkaskoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky»*, 14, 23–28 [in Ukrainian].
2. Zaritska, N. Yu. (2014). Zmina smyslozhyttievykh tsinnostei yak peredumova poiavy alternatyvnykh styliv zhyttia, zasnovanykh na dobrovilnii mobilnosti [Change of meaningful life values as a precondition for the emergence of alternative lifestyles based on voluntary mobility]. *Hrani*, 2, 123–126 [in Ukrainian].
3. Kravchenko, T. O. (2014). Stanovlennia tsinnostei suchasnoi liudyny v dobu informatsiino-merezhevoho suspilstva [Formation of values of a modern person in the age of information and network society]. *Filosofiia nauky: tradytsii ta innovatsii,* 2, 141–151 [in Ukrainian].
4. 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/her place in the modern labour market]. Rivne: "Volynski oberehy" [in Ukrainian].
5. Rakovska, M. A. (2015). Kontseptualizatsiia filosofskoho pohliadu na problemu formuvannia aksiolohichnoho potentsialu profesiinoi pidhotovky [Conceptualization of the philosophical view

on the problem of formation of axiological potential of professional training]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 130, 176–180 [in Ukrainian].
6. Ruchka, A. (2013). Tsinnosti ta tsinnisna zmina u suchasnomu suspilstvi [Values and value change in modern society]. *Kulturolohichna dumka. Shchorichnyk naukovykh prats*, 6, 172–179 [in Ukrainian].
7. Akulenko, L., Balakirieva, O., Volosevych, I., Dmytruk, D., Kostiuchenko, T., Latsyba, I., Pavlova, D., & Shurenkova, A. (2020). *Svitove doslidzhennia tsinnostei 2020 v Ukraini* [World Values Survey 2020 in Ukraine]. Kyiv: Ukrainskyi tsentr yevropeiskoi polityky [in Ukrainian].
8. Skotny, V. (2010). Aksiologichni orientiri osobistosti: superechnosti pluralizmu [Axiological guidelines of personality: contradictions of pluralism]. *Youth and the market*, 7–8, 7–11 [in Ukrainian].
9. Khoruzha, L. L. (2017). Aksiologichni orientiri prophesiynoi pidgotovki pedagoga (naukovi idei doktora pedagogichnih nauk, prophesora, akademika NAPN Ukrainu O. Y. Savchenko) [Axiological guidelines for teacher training (scientific ideas of O. Ya. Savchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)]. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 28, 12–15 [in Ukrainian].
10. Calman, K. C. (2004). Evolutionary ethics: can values change. *J Med Ethics*, 30, 366–370 [in English].
11. Galland, O., & Lemel, Y. (2008). Tradition vs. modernity: the continuing dichotomy of values in European society. *Dans Revue française de sociologie*, 5/49, 153–186 [in English].
12. Graves, C. W. (1970). Levels of Existence: an open system theory of values. *The Journal of Humanistic Psychology*, 10/2, 131–155 [in English].
13. Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review,* 65, 19-51 [in English].
14. Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). Changing mass priorities: the link between modernization and democracy. *Reflections,* 8 (2), 551-567 [in English].
15. Living values in higher education institutions (2020). Observatory magna charta universitatum. Retrieved from http://www.magna-charta.org/resources/files/living-values-prospectus [in English].
16. Porter, J. (1999). *Reschooling and the Global Future: politics, economics and the English experience*. Oxford: Symposium Books [in English].

Svyshch L. O.,
orcid.org/0000-0002-4360-9700

VALUE CHANGES AS DETERMINANTS OF VALUE EDUCATION

The current changes in axiological principles determine the dynamic processes of rethinking values, and changing the content of value-semantic sphere in the contemporary society. Therefore, the importance of axiological research and the application of axiological approach is growing. The studies aimed at conceptualizing the impact of modern changes in axiological principles on the educational priorities in higher education are gaining particular significance. Consequently, a practical attempt at such conceptualization has been made, based on sociological, axiological and pedagogical research and publications of Ukrainian and foreign scientists.

The process of value transformations has shown not to be straightforward and explicit in principal, and the tension between tradition and modernity remains the basis of the value system in European societies. At the same time, special literature analysis gives grounds to assert that the changing processes in the world, being the clash of globalization and national self-identification, innovative trends and preservation of traditional values, conflicts of individual and team interests, could not but affect the changes in axiological principles. They shape the value preferences of an individual, forming the value-semantic sphere of a person by assimilation and acceptance of certain values, and creating the important preconditions for involvement in the desired moral, ethical and behavioral space. Subsequently, it is substantiated that the state and society should pay constant attention to the value sphere of a person, particularly in the educational area. The paper advocates the position that the special role of education in the context of value-semantic sphere is due to the fact that formation of value system shapes life principles of a person, is an adaptation prerequisite for a changing world, and is essential for the spiritual and moral perfection and personal autonomy.

Additionally, the development of value education can be considered one of the key factors in modernization of higher education at the current stage.

Finally, on the ground of the analysis, it has been revealed that value principles in educational context are the means of regulation and governing the educational activities, if the relevant values have acquired personal status and became the subject of experience and rethinking by the educators. Thus, in terms of the dynamic changes, particularly in axiological content, professional value training for teachers, including the teachers of foreign languages, is of a great significance, and the necessity of scientific research of its practical realization acquires special importance.

Key words: values, value principles, value-semantic sphere, value education, axiology, pedagogy.

Дата надходження статті: 23.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Пелех Ю. В.

УДК 378:041:51
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.163*

Слюсаренко М. А.*,*
orcid.org/0000-0003-0288-5482

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ТА УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ ОСВІТНЬОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – СТРАТЕГІЯ ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

У статті розглянуто систему управління освітньою і самоосвітньою діяльністю професійної спрямованості в умовах університету, проаналізовано специфіку управління, особливості та відмінності освіти і самоосвіти у підготовці майбутніх учителів фізики до професійної діяльності; конкретизовано управлінські функції, зміст, методи та форми управління взаємодією навчального та самоосвітнього процесів у підвищенні якості підготовленості майбутніх учителів фізики до педагогічної праці. Конкретизовано процеси соціалізації, професійного зростання майбутніх учителів фізики в умовах організації освіти й самоосвіти в університеті, сутність, зміст, характер спрямованості та управління цими процесами.

Акцентовано увагу на різних аспектах соціалізації, професійної спрямованості навчання і самоосвіти, можливостях управління в забезпеченні якості освіти і конкурентоспроможності майбутніх учителів фізики.

У дослідженні зроблено висновок, що управління взаємодією забезпечує розвиток і самовдосконалення людини під час засвоєння знань, умінь та навичок, що відбуваються у взаємодії із випадковими, відносно керованими і цілеспрямовано створюваними умовами життя й набуття професійного досвіду.

Взаємодія освітнього процесу й самоосвітньої діяльності стимулює прояв соціально-контрольованої соціалізації як процесу набуття майбутніми вчителями фізики професійного досвіду та розвиток їх потенціальних можливостей, що відбувається в різних установах педагогічної сфери.

Управління взаємодією цими процесами поєднує в собі сукупність певних стандартів управління навчальним закладом, організації управлінської діяльності, використання технічних засобів, дотримання вимог щодо стосунків з учасниками освітньої та самоосвітньої діяльності з урахуванням норм і принципів етики, естетики та права.

Наголошено, що сфера діяльності викладача передбачає не просто творчий підхід до виконання поставлених завдань, але й прояв менеджерського таланту, управлінських дій, креативних якостей, а головне – управлінської компетентності викладача і підготовки

* © ***Слюсаренко М. А.***

майбутніх учителів фізики до самоуправління власними діями як у навчальній, так і в самоосвітній діяльності.

Ключові слова: управління, взаємодія, освітній і самоосвітній процесі, управлінська культура і культура управлінської діяльності, соціалізація, професійна спрямованість освіти й самоосвіти.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в суспільстві потребують підвищення якості освіти, підготовленості майбутніх фахівців до інноваційної діяльності у сфері обраної професії. У зв'язку з цим у багатьох закладах освіти здійснюється пошук нових шляхів забезпечення умов для підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних кадрів.

Проблема якості освіти (як навчальних здобутків майбутніх фахівців, так і процесу їх досягнення) надзвичайно актуальна і в той же час дуже складна. Шляхи і засоби забезпечення якості освіти в університетах України стосуються базових спеціальностей. Актуальними є проблеми оцінки якості освітнього процесу в різних навчальних закладах, забезпечення умов здійснення та управління різними видами пізнавальної діяльності й зосередження уваги на вирішенні таких аспектів:

– забезпечення якості прийому і збільшення набору до університету через систему профорієнтаційної роботи й упровадження договірної основи співпраці з різними навчальними закладами;

– надання навчальним планам, програмам із навчальних дисциплін соціально-професійної спрямованості, конкретизації предметних компетенцій, знань та умінь, які є результатом взаємодії навчання і самоосвіти.

У зв'язку з цим необхідна нова система організації освітнього процесу, скерованого на формування компетенцій, способів практичного застосування знань, умінь, навичок і прийняття управлінських рішень із організації взаємодії навчальної і самоосвітньої діяльності в системі підготовки майбутніх педагогів, у тому числі й учителів фізики, посилення управління цим складним процесом з боку не тільки адміністрації, але й викладацького складу університету.

Складність цієї проблеми визначається суперечністю процесів, які відтворюють соціалізацію, професійний розвиток і самовдосконалення майбутніх учителів фізики в умовах університету. Підвищення якості підготовки майбутніх учителів фізики до інноваційної професійної діяльності зумовлює пошук засобів професіоналізації освітнього і самоосвітнього процесів, їх взаємодії й управління нею в умовах університету. Не менш значуща в цьому процесі роль самоосвіти професійної спрямованості. Взаємодія цих аспектів у підготовці сучасного фахівця до професійної діяльності не знайшла всебічного обґрунтування в наукової літературі та педагогічній практиці.

Аналіз досліджень. Проблема соціалізації і професійної спрямованості освітнього освітнього процесу була актуальною у всі часи. Ця проблема досліджувалася в декількох аспектах: філософському (А. Москаленко, В. Нестеренко, В. Овчинников та ін.); психологічному (Л. Буєва, А. Ковальов, І. Кон, Е. Кузьмін, В. Мухіна та ін.); педагогічному (Р. Гурова, В. Іванов, А. Мудрик та ін.); соціологічному (В. Андрющенко, А. Ручка, П. Сорокін, О. Якуба та ін.).

Філософи в поняття «соціалізація» вкладають широкий зміст і трактують його як процес становлення людини – соціальної істоти у процесі філогенезу. Соціалізація розглядається через призму родової сутності людини, яка не обмежується у часі і належить всьому людству [1, с. 96]. Професіоналізацію освітнього процесу розглядають як засіб адаптації людини до вирішення соціально-професійних проблем. Мета соціалізації й професіоналізації, як зазначають М. Євтух і О. Сердюк, полягає в допомозі майбутньому фахівцю в самопізнанні, самоосмисленні, саморегуляції, самовдосконаленні, самооцінюванні й особливо в самореалізації [5, с. 55].

Психологи вбачають у понятті «соціалізація» процес засвоєння людиною соціальних норм, цінностей, знань, культури взагалі в результаті цілеспрямованих і стихійних взаємодій. Вони трактують це поняття як процес формування основних характеристик людської особистості (свідомості, почуттів, здібностей тощо). Педагоги акцентують увагу на ньому як на процесі засвоєння людиною соціального досвіду, оволодіння культурою пізнання світу, продуктивної праці, гуманних відносин.

Вчені наполягають на розгляді соціалізації як двосторонньому процесі засвоєння людиною суспільного досвіду шляхом входження в соціальне середовище й відтворення нею соціальних зв'язків за рахунок активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

При цьому соціалізація майбутнього педагога забезпечує не тільки засвоєння професійного досвіду, але й дозволяє швидко адаптуватися випускникові університету до інноваційної професійної діяльності. Якість підготовки майбутніх фахівців обумовлена не тільки соціально-професійною спрямованістю її змісту, але і професіоналізацією їхньої самоосвітньої діяльності й посиленням управлінського аспекту цього процесу. Однак вищезгадані аспекти досі не розглядались у тісному взаємозв'язку і не отримали всебічного обґрунтування в теорії і практики вищої школи.

Мета статті – теоретично обґрунтувати можливості професійної спрямованості та управління взаємодією освітньої й самоосвітньої діяльністю як засобу підвищення якості підготовленості майбутніх учителів фізиків до інноваційної діяльності у сфері обраної професії.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що формування соціальних рис майбутнього педагога – це процес залучення особистості до професійно-соціального буття, тобто її соціалізації. Соціалізація спрямована на підготовку майбутнього учителя фізики до адаптації до інноваційної професійної діяльності, свого життя в суспільстві як повноцінного його суб'єкта, до подолання суспільних криз і змін: екологічних, енергетичних, інформаційних, комп'ютерних, матеріальних тощо; до оволодіння досвідом, створеним попередніми поколіннями, до здатності осягнути своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи самовизначення в соціумі. Цей процес охоплює всі соціальні аспекти, завдяки яким майбутній педагог засвоює певні знання, норми, цінності, що дозволяють йому не тільки оволодіти основами обраної професії, але й бути повноцінним членом суспільства. Соціалізація включає випадкові та спонтанні процеси, що впливають на становлення його соціальних рис [6, с. 95].

Процес соціалізації і результативність освітнього процесу тісно пов'язані з самоосвітньою діяльністю майбутнього вчителя фізики. Самоосвітня діяльність має значні можливості в соціалізації й професійному розвитку особистості та підготовці майбутнього вчителя фізики до інноваційної професійної діяльності. Ці процеси взаємодіють і взаємообумовлюють один одного. Розвиток особистості передбачає, що особистість розуміється як активний соціальний суб'єкт у процесі становлення [4, с. 56].

Взаємодія процесів соціалізації, професійної спрямованості освітньої і самоосвітньої діяльності в умовах навчального закладу забезпечує перехід людини з пасивної позиції в активну в процесі її розвитку та соціально-професійного становлення, при цьому майбутній фахівець не тільки адаптується до соціально-професійного середовища, вимог суспільства, а й впливає на свій професійний розвиток та власні життєві обставини, рівень готовності до інноваційної діяльності. Усі процеси грунтуються на суб'єкт-суб'єктному підході до пізнавального процесу. Ця взаємодія забезпечує розвиток і самовдосконалення людини під час засвоєння знань, умінь та навичок, що відбувається у взаємодії із випадковими, відносно керованими та цілеспрямовано створеними умовами життя й набуття професійного досвіду. Взаємодія освітнього процесу й самоосвітньої діяльності стимулює прояв соціально-

контрольованої соціалізації і професіоналізації як процесу набуття майбутніми педагогами досвіду професійної інноваційної діяльності та розвиток їхніх потенціальних можливостей, що відбувається в різних установах освітньої сфери.

Самоосвітня діяльність виступає чинником, який впливає на взаємодію з будь-якими суб'єктами чи об'єктами дійсності, у практичному спілкуванні, різних видах діяльності, що обумовлює професійний розвиток і соціалізацію особистості у трьох сферах: діяльність, спілкування, самосвідомість.

Майбутній учитель фізики під час навчання має справу з різними видами діяльності. Орієнтування в системі зв'язків, які мають місце в кожному виді діяльності та між її різновидами. Вона здійснюється за допомогою особистісних чинників, виявлення важливих аспектів діяльності, центрування навколо головного, зосередження на ньому, засвоєння під час реалізації діяльності нових ролей й осмислення їхньої значущості для професійного розвитку і соціального становлення особистості. У цьому процесі майбутній фахівець є суб'єктом діяльності. Активність його дій обумовлюється в повній мірі сферою спілкування як примноження контактів з іншими учасниками самоосвітньої діяльності та навчання, перехід від монологічного спілкування до діалогічного, тобто вміння орієнтуватися на партнера, його чути й сприймати. Розвиток і соціалізація особистості – це самосвідомість майбутнього вчителя фізики. Самосвідомість – це процес, за допомогою якого людина пізнає себе і стає сама собою, наслідком чого є уявлення себе, Я – образу або Я – концепції. Розмежування процесу й продукту було обґрунтовано У. Джемсом у вигляді розрізнення «чистого Я» та «емпіричного Я» [4, с. 59-66].

Основою взаємодії цих процесів має бути «Я – концепція» як система усвідомлених і неусвідомлених відомостей особистості про себе, на базі яких вона будує власну поведінку. «Я – концепція» є стимулюючим внутрішнім механізмом дій і вчинків особистості. У практиці розрізняють позитивну і негативну «Я – концепцію». Механізмом професійного розвитку і соціалізації особистості майбутнього фахівця є позитивна «Я – концепція», яка сприяє успіху, ефективної діяльності, позитивним проявом можливостей і здібностей особистості. Негативна «Я – концепція» погіршує результати діяльності, сприяє закріпленню негативного досвіду поведінки майбутнього фахівця.

Формування позитивної «Я – концепції» як основи професійного становлення особистості в умовах університету залежить не тільки від взаємодії освітнього і самоосвітнього процесів під час підготовки майбутніх учителів фізики. Вчені всі більше значущості надають управлінському аспекту взаємодії цих процесів.

Управління взаємодією освітньої і самоосвітньої діяльності має бути спрямоване на те, щоб викладач:

– бачив у кожному студентові індивідуальність, міг поважати її, розуміти, сприймати, вірити в можливості і перспективу професійного становлення його особистості;

– моделював в освітній практиці ситуації успіху, доброзичливості, підтримки, щоб студент повірив у свої здібності та можливості;

– розумів причини незнання й неправильної поведінки, допомагав подолати негативний досвід, не принижуючи власну гідність майбутнього фахівця;

– створював умови реалізації особистості в активній діяльності, набуття позитивних навчальних досягнень в освітньому і самоосвітньому процесах.

Як свідчить практика, ефективне управління освітньою і самоосвітньою діяльністю стимулює позитивну «Я - концепцію», емоційну стабільність майбутнього вчителя фізики, здатність проявляти турботу і зацікавленість у його долі, особистісну зрілість, професійну відповідальність.

Складність управління взаємодією освітньої та самоосвітньої діяльності соціально-професійної спрямованості під час підготовки майбутніх учителів фізики

до педагогічної діяльності обумовлює необхідність спеціальної підготовки, інноваційними складовими якої є:

– професіоналізація навчальних дисциплін, що передбачає інтегрування у їх зміст розділу «Теорія і практика управління самоосвітньої діяльністю студентів»;

– розроблення й упровадження інноваційного варіанта вивчення вікової психології та психокорекції;

– надання організації освітньому процесу професійної спрямованості, переорієнтування навчання зі засвоєння предметних знань на формування компетенцій, набуття професійного досвіду, застосування знань, умінь та прийняття управлінських рішень у процесі взаємодії навчальної і самоосвітньої діяльності.

Доповнення навчальних планів і навчальних програм курсами «Менеджмент освіти», «Управління освітньої й самоосвітньої діяльністю», «Практична психологія» дозволяє:

– посилити професійну спрямованість підготовки майбутніх вчителів фізики;

– підвищити якість практичної підготовки засобами використання різноманітних методів (аналіз управлінських і психологічних ситуацій, ділові та рольові ігри, виконання творчих завдань; психологічний тренінг, індивідуальні рефлексивні завдання та ін.);

– використання інтерактивних форм організації навчання (захист проєктів, презентації, бесіди і діалоги, моделювання рольових ситуацій) стимулює самоосвітню діяльність, яка дає необхідні знання та уміння для успішного виконання навчальних завдань;

– проведення індивідуальної навчально-дослідницької роботи засобами проєктного методу навчання, що забезпечує не тільки засвоєння предметних знань, а й формування професійних компетенцій, оволодіння засобами контролю рівня їхньої сформованості.

У процесі викладання дисциплін професійно-орієнтованого змісту реалізується поетапний перехід майбутніх учителів фізики до базових форм діяльності: від навчальної діяльності до самоосвітньої; від її академічного типу до квазіпрофесійного (рольові, ділові ігри) до управління й самоуправління своїми діями в рольових ситуаціях професійної спрямованості.

У рольових ситуаціях майбутні вчителі фізики не тільки вдосконалюють і закріплюють фізичні, емоційні, вольові якості власної особистості, але й набувають уміння використовувати в самоосвітній діяльності матеріально-технічне ресурсне забезпечення (бібліотечний фонд, періодика, засоби для впровадження інформаційних технологій: електронні варіанти лекцій, записи для мультимедійних презентацій дисциплін (тексти лекцій, плани практичних занять), електронні варіанти тестів для поточного та підсумкового контролю, відеоматеріали та ін.

У підготовці майбутнього вчителя фізики самоосвітня діяльність є важливим чинником фахового зростання й набуття досвіду професійних дій у практичних обставинах. Виходячи з цього, увага приділяється виявленню мотивів, мети, засобів, умов, у яких здійснюється самоосвітня діяльність майбутніх учителів фізики. На консультаціях, практичних заняттях вони знайомляться з методикою самоосвітньої діяльності, плануванням й видами контролю за їх досягненнями у навчанні й самоосвіті.

Управління взаємодією навчальної й самоосвітньої діяльності потребує покращення в університеті організаційно-індивідуальної роботи з майбутніми фахівцями, різноманітність видів контролю, розроблення методичного забезпечення для дистанційного навчання; важливо поєднувати тестові форми контролю з усним спілкуванням, бесідами, диспутами, діалогами, захистом проєктів тощо. На думку М. Кондрашова, взаємодія управління з професійною спрямованістю підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності «через різноманітні форми діяльності, які розкривають особливості педагогічної праці й сприяють умові для активізації позиції

кожного студента з врахуванням його інтересів, потреб, професійних установок», позитивно впливає на якість освітнього і самоосвітнього процесів [2, с. 302]. Оновлення змісту підготовки через участь студентів у школах новаторства, творчих майстернях, творчих проблемних групах, педагогічних студіях, творчих проєктах розробки актуальних професійних проблем, у професійно-педагогічних конкурсах забезпечує ефективність взаємодії освітнього і самоосвітнього процесів у підвищенні якості освіти.

Складність управління взаємодією освітньої і самоосвітньої діяльності майбутніх учителів фізики обумовлює підвищення рівня управлінської компетентності викладачів університету.

Управлінська компетентність особистості характеризується сукупністю системних управлінських знань, умінь, професійних та особистісних якостей, рівнем розвитку мотиваційно-ціннісних уявлень викладача як керівника. Управлінська компетентність об'єднує у своєму змісті творчі сили і здібності керівника (Є. Березняк); культуру професійної праці (В. Співак); сукупність принципів, норм і положень керівної діяльності (Б. Гаєвський, Ю. Палеха); особистісні якості керівника та його мотиви (С. Королюк).

Управлінська компетентність викладача слугує механізмом оптимізації культури управління взаємодією освітнього та самоосвітнього процесів. Управління взаємодією цих процесів поєднує в собі сукупність певних стандартів управління навчальним закладом, організації управлінської діяльності, використання технічних засобів, додержання вимог щодо стосунків з учасниками освітньої і самоосвітньої діяльності з урахуванням норм і принципів етики, естетики та права [3]. Культура управління, на думку О. Мармази, поєднує особисту компетентність управлінських кадрів, якість керівництва освітнім процесом і створення умов для самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців, культуру роботи з різними джерелами інформації.

Ефективність управління взаємодією освітньої і самоосвітньої діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів фізики до професійної праці обумовлюється рівнем управлінської компетентності викладача. Компетентність викладача – це динамічне явище, яке потребує постійної роботи над собою, збагачення менеджерських знань, систематичної самоосвіти, практичної управлінської діяльності в ролі керівника навчання і самоосвіти. У цьому плані актуалізується потреба викладачів у постійно діючих семінарах, конференціях, обміні досвідом з управління взаємодією освіти і самоосвіти як джерела підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів фізики. Управлінська компетентність є важливою характеристикою культури управління взаємодією освітнього і самоосвітнього процесів у системі професійної підготовки майбутніх учителів фізики до фахової праці. Культура управління – це система знань і практичних умінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, яка сприяє якісному виконанню професійних завдань, управлінських функцій, ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього і самоосвітнього процесів, досягненню позитивних результатів і професійного зростання в умовах університетської освіти.

Для розвитку управлінської культури викладачів і підвищення рівня якості підготовленості майбутніх учителів фізики до професійної діяльності важливо створювати необхідні умови на різних етапах освіти і самоосвіти. При цьому важливо: а) сприяння спеціальної підготовки у навчальних закладах не тільки викладачів, але і студентів з управління взаємодією освітнього і самоосвітнього процесів; б) проведення тренінгів, науково-практичних семінарів і конференцій із проблеми розвитку управлінської культури та культури управління взаємодією освітнього і самоосвітнього процесів у системі професійної підготовки майбутніх учителів фізики.

Не менш значущим є створення в системі університетської освіти психологічних, консультативних служб, творчих груп, інформаційного банку та електронної картотеки з теорії та практики розвитку управлінської культури та накопичення досвіду ефективного управління взаємодією освіти і самоосвіти в підготовці сучасного

конкурентоспроможного фахівця. Необхідне заохочення викладачів і студентів та створення організаційно-педагогічних умов для самоосвітньої роботи як важливого джерела професійного становлення і соціального формування, творчої адаптації майбутніх учителів до інноваційної професійної праці.

Висновки. Таким чином, управління взаємодією освітнім та самоосвітнім процесами в системі університетської освіти виступає важливим чинником професійного розвитку й соціалізації майбутнього вчителя фізики. Сфера діяльності викладача передбачає не лише творчий підхід до виконання запланованих завдань, але й прояв менеджерського таланту, управлінських дій, креативних якостей, а головне – управлінської компетентності викладача і підготовки майбутніх учителів фізики до самоуправління власними діями як у навчальній, так і в самоосвітньої діяльності, набуття досвіду інноваційної професійної діяльності.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо посилення соціально-професійної спрямованості змісту підготовки майбутніх учителів фізики, професіоналізації самоосвітньої діяльності студентів і підвищення рівня управлінської компетентності учасників освітнього процесу в умовах університетської освіти.

Список використаних джерел:

1. Батенин С. С. Критерии прогресса личности. Москва: Наука, 1988. С. 193.
2. Кондрашов М. М. Управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності: теоретико-методичний аспект: монографія. Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І., 2019. 458 с.
3. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків: Основа, 2004. 240 с.
4. Папуча М. В., Кричковська Т. Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. Гоголя, 2001. 147 с.
5. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка: підручник. Київ: МАУП, 2002. 232 с.
6. Якуба Е. А. Социология: учебное пособие для студентов. Харьков: Константа, 1996. 192 с.

References:

1. Batenin, S. S. (1988). *Kriterii progressa lichnosti* [Personality progress criteria]. Moskva: Nauka [in Russian].
2. Kondrashov, M. M. (2019). *Upravlinnia yakistiu pidhotovky maibutnikh uchyteliv do uspishnoi profesiinoi diialnosti: teoretyko-metodychnyi aspekt* [Quality management of preparation of future teachers for successful professional activity: theoretical and methodical aspect]. Cherkasy: FOP Hordiienko Ye. I. [in Ukrainian].
3. Marmaza, O. I. (2004). *Innovatsiini pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom* [Innovative approaches to school management]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
4. Papucha, M. V., & Krychkovska, T. D. (2001). *Osobystist: rozvytok, sotsializatsiia, vykhovannia* [Personality: development, socialization, education]. Nizhyn: Redaktsiino-vydavnychyi viddil NDPU im. Hoholia [in Ukrainian].
5. Yevtuh, M. B., & Serdyuk, O. P. (2002). *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
6. Iakuba, E. A. (1996). *Sociologiia* [Social Science]. Kharkov: Konstanta [in Russian].

Sliusarenko M. A.,

orcid.org/0000-0003-0288-5482

PROFESSIONAL ORIENTATION AND MANAGEMENT OF INTERACTION OF EDUCATIONAL AND SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY - STRATEGY OF QUALITATIVE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS

The article considers the system of management of educational and self-educational activities of professional orientation in the university, analyzes the specifics of management, features and differences of education and self-education in the preparation of future physics teachers for professional activities; specified management functions, content, methods and forms of management of the

interaction of educational and self-educational processes in improving the quality of preparedness of future physics teachers for pedagogical work. The processes of socialization, professional growth of future physics teachers in the organization of education and self-education at the university, the essence, content, nature of the direction and management of these processes are specified.

Emphasis is placed on various aspects of socialization, professional orientation of education and self-education, management opportunities in ensuring the quality of education and competitiveness of future physics teachers.

The study concludes that interaction management provides human development and self-improvement during the acquisition of knowledge, skills and abilities that occur in interaction with random, relatively controlled and purposefully created living conditions and professional experience.

The interaction of the educational process and self-educational activity stimulates the manifestation of socially controlled socialization as a process of acquiring professional experience by future physics teachers and the development of their potential, which takes place in various institutions of the pedagogical sphere.

Management of interaction of these processes combines a set of certain standards of management of educational institution, organization of administrative activity, use of technical means, observance of requirements concerning relations with participants of educational and self-educational activity taking into account norms and principles of ethical norms, aesthetics and law.

It is emphasized that the sphere of the teacher's activity provides not only a creative approach to the tasks, but also a manifestation of managerial talent, managerial actions, creative qualities, and most importantly - managerial competence of the teacher and preparation of future physics teachers for self-management. self-educational activities.

Key words: management, interaction, educational and self-educational process, managerial culture and culture of managerial activity, socialization, professional orientation of education and self-education.

Дата надходження статті: 15.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Чувасова Н.О.

УДК 378.141
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.184*

Сотер М. В.*,*
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ПРОВІДНІ НАПРЯМИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті наголошено, що іншомовна компетентність інженера є ключем для відкриття можливостей співробітництва, встановлення й розвитку професійних високоефективних контактів з міжнародними партнерами, обміну фаховою інформацією між професіоналами, кваліфікованого й оперативного вирішення поставлених професійних задач через залучення міжнародного досвіду тощо.

Услід за О. Тарнопольським виокремлено провідні напрями оптимізації оволодіння іноземною мовою: навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін, змістовно-мовна інтеграція у навчанні, іншомовне занурення.

Констатовано, що покрокова імплементація представлених напрямків допоможе адаптувати студента до майбутньої професії та сприятиме підвищенню його мотивації, адже увесь освітній процес спрямовано на оптимізацію вивчення мови і фаху.

Обґрунтовано необхідність залучення таких видів навчальної діяльності, які

* © ***Сотер М. В.***

максимально наближені до ситуацій реальної фахової комунікації.

Схарактеризовано переваги провідних напрямів інтенсифікації оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей. До них віднесено посилення мотивації як до вивчення іноземної мови, так і фаху; налаштування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; побудова атмосфери взаємної довіри між студентом і викладачем; розширення можливостей навчання впродовж усього життя (lifelong learning), постійного самовдосконалення та саморозвитку; залучення професійно орієнтованих видів навчальної діяльності, які моделюють ситуації майбутнього фаху іноземною мовою; вивчення природної контекстуалізованої мови та ін.

Ключові слова: немовні заклади вищої освіти, навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін, професійно орієнтоване навчання, змістовно-мовна інтеграція у навчанні, іншомовне занурення.

Постановка проблеми. Загальновизнаним є той факт, що англійська мова є однією з найпоширеніших мов світу, мовою міжнародного спілкування, торгівлі, науково-технічного співробітництва, освіти. Більш того, вона є мовою, якою володіють як другою (нерідною) більшість людей у світі, що зумовлює необхідність її вивчення представниками всіх професій, не є виключенням і фахівці інженерно-технічних спеціальностей. Як зауважила Н. Кіш, «випускники інженерного факультету – це фахівці, які не тільки володіють знаннями та вміннями реалізації інженерних функцій під час розробки, впровадження та експлуатації виробничих об'єктів, але й здатні до міжкультурного професійного спілкування в іншомовному середовищі» [1, с. 5]. Іншомовна компетентність інженера слугує тим ключем, що відкриває можливості для співробітництва, встановлення й розвитку професійних високоефективних контактів з міжнародними партнерами, обміну фаховою інформацією між професіоналами, кваліфікованого й оперативного вирішення поставлених професійних задач через залучення міжнародного досвіду, розширює можливості навчання впродовж усього життя (lifelong learning), постійного самовдосконалення та саморозвитку тощо.

Відтак, постає потреба вивчення провідних напрямів інтенсифікації вивчення іноземної мовами студентами інженерно-технічних спеціальностей.

Аналіз досліджень. Дослідження інноваційних напрямків оптимізації вивчення мови, у тому числі й іноземної, представлено у наукових розвідках як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Так, проблема навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін (content-based second language instruction) розглядається у працях Д. Брінтона (D. Brinton), Дж. Крендалла (J. Crandall), М. Сноу (M. Snow), Г. Такера (G. Tucker), О. Тарнопольського та ін.

Змістовно-мовну інтеграцію у навчанні (CLIL – Content and Language Integrated Learning) досліджують Ф. Гуд (P. Hood), К. Далтон-Паффер (C. Dalton-Puffer), С. Дарн (S. Darn), Д. Койл (D. Coyle) та ін.

Питання іншомовного занурення (immersion) вивчали К. Кларк (K. Clark), С. Бургер (S. Burger), Дж. Каммінс (J. Cummins) та ін.

Мета статті: на основі вивчення сучасних досліджень схарактеризувати провідні напрями інтенсифікації оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. О. Тарнопольський виокремлює серед ефективних напрямів оптимізації оволодіння студентами іноземної мови для професійних цілей є «навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін (content-based second language instruction), змістовно-мовна інтеграція у навчанні (CLIL – Content and Language Integrated Learning) та іншомовне занурення (immersion)» [2, с. 23].

Розглянемо детальніше кожен із напрямків.

Щодо першого напрямку – навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін, то його виокремлюють як інтегрований спосіб вивчення мови, що передбачає залучення текстів, тем, завдань із певних (немовних) дисциплін, як правило, фахових, при цьому зосереджуючи увагу на когнітивних, академічних мовних навичках необхідних для ефективного вивчення цих дисциплін [4, с. 83]. Такий підхід дозволяє студентам синхронно опанувати необхідний обсяг як програми певної (немовної) дисципліни, так і безпосередньо вивчати мову, що сприяє посиленню мотивації як до вивчення іноземної мови, так і фаху, й у комплексі дасть змогу підготуватися до ефективного виконання функціональних обов'язків у подальшій професійній діяльності, зокрема, використовувати отриманні комплексно знання для ведення продуктивної комунікації іноземною мовою з колегами закордону (під час проведення переговорів; презентації планів, перспектив досліджень і результатів роботи, представлення нових технічних розробок, ознайомлення з інструктажами, правилами техніки безпеки на виробництві тощо).

Разом із тим, О. Тарнопольський підкреслює необхідність розрізнення навчання мови через зміст спеціальних дисциплін із професійно орієнтованим навчанням. Учений зауважує, що читання іншомовних текстів за фахом, а після цього виконання лексичних і граматичних вправ є професійно орієнтованим навчанням, тоді як навчання мови через зміст спеціальних дисциплін, за визначенням О. Тарнопольського, включає «такі професійно орієнтовані види навчальної діяльності, які певною мірою моделюють фахову діяльність, а не просто спираються на її предметний зміст» [2, с. 24]. До них дослідник відносить «мозкові штурми та дискусії студентів із професійних питань, обговорення кейсів, студентські презентації професійного характеру, проєктну роботу та інші види навчальної діяльності, які виконуються не рідною мовою, а мовою, що вивчається» [там само].

При цьому варто зауважити, що вищевказані напрямки можуть існувати і взаємодоповнювати один одного. О. Тарнопольський пропонує імплементацію традиційного професійно орієнтованого навчання іноземній мові на перших курсах немовних вишів, тоді як навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін, на думку вченого, необхідно використовувати на другому курсі задля можливості подальшої імплементації іншомовного занурення (immersion) при викладанні самих цих фахових дисциплін на старших курсах немовних вишів [2, с. 25].

Щодо другого напрямку, а саме змістовно-мовної інтеграції у навчанні (CLIL – Content and Language Integrated Learning), то його, як відзначає С. Дарн (S. Darn), було уперше репрезентовано у 1994 році й започатковано у 1996 році через UniCOM (проект, що інтегрував Університет Ювяскюля (Фінляндія) та Європейську платформу для голландської освіти), він описує навчальні методики, де дисципліни викладаються іноземною мовою з подвійною метою, а саме для вивчення її змісту та одночасно для опанування іноземної мови [6]. Виокремлюючи суть CLIL, вчений зазначив, що вона полягає в тому, що фахові дисципліни викладаються та вивчаються мовою, яка не є рідною для студентів. Відтак, знання мови стає засобом вивчення змісту, мова інтегрується до широкої навчальної програми, навчання вдосконалюється за рахунок посилення мотивації та вивчення природної контекстуалізованої мови, а принцип засвоєння мови стає центральним [там само].

К. Далтон-Паффер (C. Dalton-Puffer) представляє перелік цілей CLIL, відносячи до них [5, с. 2-3]: розвиток навиків міжкультурної комунікації; підготовка до інтернаціоналізації; надання можливостей для вивчення змістової проблематики за допомогою різних підходів; доступ до специфічної термінології цільової мови; підвищення загальної компетентності цільової мови; розробка навичок міжкультурної комунікації; урізноманітнення методів і форм практичного використання мови; підвищення мотивації навчання.

Як підтвердження вищевказаного, уточнено той факт, що навички ефективної

комунікації іноземною мовою під час виконання професійних задач – це одна з основних вимог до інженерів у сучасному глобалізованому просторі. Для конкурентоспроможності й ефективного функціонування на ринку праці вони мають володіти специфікою фахової термінології, стандартів, патентів, баз даних, нормативної та проєктно-технічної документації, нормативно-правових актів з охорони праці на виробництві, системами вимірювальних величин тощо. Як наголошує, Р. Шреста (R. Shrestha), якими кваліфікованими та досвідченими не були б інженери у фаховій діяльності, вони мають володіти високим рівнем спілкування, зокрема, професійного [8, с. 183-184]. Інженер повинен бути багатогранною особистістю, оскільки професія передбачає значну кількість покладених на нього посадових обов'язків, для ефективного виконання яких йому потрібно досконало спілкуватися [там само, с. 184].

Б. Турхан (B. Turhan) та Я. Киркгьоз (Y. Kırkgöz) акцентують увагу на потребі студентам інженерних спеціальностей при вивченні англійської мови фокусуватися на мовленнєвих навичках, заохочувати їх до обопільної взаємодії. За умови, якщо спілкування буде взаємним, студенти зможуть відчути успіх від використання англійської мови, що у свою чергу позитивно вплине на їхню мотивацію щодо її вивчення та дозволить створити сприятливе освітнє середовище. Вчені наголошують, що мовні курси повинні бути зосереджені на тому, як ефективно писати та спілкуватися англійською мовою [9, с. 273-274]. Так, взаємодія студентів одного з одним, а також і з викладачем, дозволяє створити ситуації, близькі до природної комунікації, і, таким чином, підготувати майбутніх фахівців до реальних ситуацій спілкування з іноземцями.

Д. Гупта (D. Gupta) також акцентує увагу на потребі спрямовувати зусилля на розвиток мовних навичок, які будуть потрібні студентам-інженерам у їхній майбутній професії, оскільки вони під час виконання функціональних обов'язків спілкуватимуться як усно, так і письмово у різних цілях, контекстах та ситуаціях [7, с. 137]. Мовна програма курсів повинна включати заходи, максимально наближені до справжніх ситуацій реального життя. Учений зазначає, що використання автентичного навчального матеріалу може покращити засвоєння мови та дасть можливість студентам розвивати мовну компетентність.

Іншомовне занурення, на думку О. Тарнопольського, є різновидом інтегрованого навчання. Вчений підкреслює, що за умови, «якщо у немовних вишах упроваджується і навчання через зміст, й іншомовне занурення, доцільно говорити про впровадження в них саме інтегрованого навчання, об'єднуючи обидва види єдиним широким за змістом терміном» [2, с. 25]. Учений вбачає основну відмінність між вищевказаними видами інтегрованого навчання у тому, що «навчання мови через зміст в основному проводиться на заняттях з ІМ, а про іншомовне занурення можна говорити, лише коли курс саме фахової дисципліни викладається ІМ» [там само]. При цьому покрокова імплементація вищевказаних напрямків дозволить занурити й адаптувати студента до майбутньої професії й, більше того, сприятиме підвищенню мотивації тих, хто навчається, адже увесь освітній процес спрямовано на оптимізацію вивчення мови і фаху, сприятиме налаштуванню суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, побудові атмосфери взаємної довіри між студентом і викладачем.

Висновки. Ґрунтуючись на аналізі наукового доробку сучасних дослідників [2-8] та практичному досвіді його впровадження в освітній процес, можемо констатувати, що існують та досить дієвими є такі провідні напрями інтенсифікації оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей: навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін, професійно орієнтоване навчання, змістовно-мовна інтеграція у навчанні, іншомовне занурення. Основні переваги цих напрямів: посилення мотивації як до вивчення іноземної мови, так і фаху; налаштування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; побудова атмосфери взаємної довіри між студентом і викладачем; розширення можливостей навчання впродовж усього життя (lifelong learning), постійного самовдосконалення

та саморозвитку; залучення професійно орієнтованих видів навчальної діяльності, які моделюють ситуації майбутнього фаху іноземною мовою; вивчення природної контекстуалізованої мови; розширення можливостей роботи зі спеціальними видами науково-технічної літератури, документації тощо; посилення практичного компонента вивчення іноземної мови здобувачами інженерно-технічних спеціальностей.

Вивчення зарубіжного досвіду імплементації в освітній процес основних напрямів оптимізації оволодіння іноземною мовою студентами задля подальшого адаптування кращих надбань до умов українських технічних закладів вищої освіти може стати предметом подальшого наукового дослідження.

Список використаних джерел:

1. Кіш Н. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів: автореф. дис. ... канд. педагогічних наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 20 с.
2. Тарнопольський О. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови*. 2011. № 3 (67). С. 23–27.
3. Coyle D. Listening to learners: an investigation into "successful learning" across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. No 16 (3), P. 244–266. URL: https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777384
4. Crandall J., Tucker G. R. Content-Based Language Instruction in Second and Foreign Languages. *Foreign language education: issues and strategies.* Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1990. P. 83-96. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366187.pdf
5. Dalton-Puffer C. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. *Future Perspectives for English Language Teaching*. 2007. URL: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.6729&rep=rep1&type=pdf
6. Darn S. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. 2006. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf
7. Gupta D. Teaching English to Engineering Students in India. *Journal of Education and Practice.* 2013. Vol. 4, No 11. C. 131-138. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/234634394.pdf
8. Shrestha R. N., Pahari B. R., Awasthi J. R**.** Impact of English on the Career of Engineering Students: A Brief Overview in G(local) Context. *Journal of the Institute of Engineering.* 2015. No 11 (1). P. 182-188.
9. Turhan B., Kırkgöz Ya. Motivation of engineering students and lecturers toward English medium instruction at tertiary level in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2018. 14 (1). P. 261–277.
10. Walker C. L., Tedick D. J. The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues. *Modern Language Journal.* 2000. Vol. 1, No. 84. P. 93940.

References:

1. Kish, N. (2015). *Pedahohichni umovy formuvannia kultury inshomovnoho profesiinoho spilkuvannia maibutnikh inzheneriv* [Pedagogical conditions of formation of foreign language professional communication culture of future engineers]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
2. Tarnopolskyi, O. (2011). Navchannia cherez zmist, zmistovno-movna intehratsiia ta inshomovne zanurennia u vykladanni inozemnykh mov dlia profesiinykh tsilei u nemovnykh vyshakh [Content Based Instruction, Content and Language Integrated Learning and Foreign Language Immersion in foreign language teaching for specific purposes at nonlinguistic educational institutions]. *Inozemni movy,* 3 (67), 23-27 [in Ukrainian].
3. Coyle, D. (2013). Listening to learners: an investigation into "successful learning" across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 244–266. Retrieved from https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777384 [in English].
4. Crandall, J., & Tucker, G. R. (1990). Content-Based Language Instruction in Second and Foreign Languages. In *Foreign language education: issues and strategies* (pp. 83-96). Newbury Park, Calif.: Sage Publications. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366187.pdf [in English].

5. Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Retrieved from https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.6729&rep=rep1&type=pdf [in English].
6. Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf [in English].
7. Gupta, D. (2013). Teaching English to Engineering Students in India. *Journal of Education and Practice*, 4, 11, 131-138. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/234634394.pdf [in English].
8. Shrestha, R. N., Pahari, B. R., & Awasthi, J. R. (2015). Impact of English on the Career of Engineering Students: A Brief Overview in G(local) Context. *Journal of the Institute of Engineering*, 11(1), 182-188 [in English].
9. Turhan, B., & Kırkgöz, Ya. (2018). Motivation of engineering students and lecturers toward English medium instruction at tertiary level in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 261–277
10. Walker, C. L., & Tedick, D. J. (2000). The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues. *Modern Language Journal*. Vol. 1, No 84. P. 93940.

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

LEADING DIRECTIONS OF INTENSIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS OF ENGINEERING AND TECHNICAL SPECIALTIES

The article emphasises that the engineer's foreign language competence is the key to opening opportunities for cooperation, establishing and developing highly effective professional contacts with international partners, exchange of professional information among specialists, qualified and prompt solution of professional tasks through international experience.

Following O. Tarnopolsky, the leading directions of optimization of foreign language learning have been singled out: content-based second language instruction, content and language integrated learning (CLIL), foreign language immersion.

It has been stated that the step-by-step implementation of presented directions help to immerse and adapt the student to the future profession and increase his/her motivation, because the whole educational process is aimed at optimising the study of language and specialty.

The necessity of involving such types of educational activities which are as close as possible to the situations of real professional communication has been substantiated.

The advantages of leading directions of intensification of foreign language learning by students of engineering and technical specialties have been characterised. These advantages include increasing motivation for both learning a foreign language and profession; setting up subject-to-subject interaction among all participants of the educational process; building an atmosphere of mutual trust between student and teacher; expanding lifelong learning opportunities, continuous self-improvement and self-development; involvement of professionally oriented types of educational activities that model the situation of the future profession in a foreign language; study of natural contextualized language, etc.

Key words: nonlinguistic tertiary educational establishments, content-based second language instruction, professionally oriented instruction, content and language integrated learning (CLIL), foreign language immersion.

Дата надходження статті: 24.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

УДК 378.046–021.68:[37.015.31:316.42]
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.164

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

КАПІТАЛІЗАЦІЯ РЕСУРСІВ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто проблему, актуальність якої визначена її вагомістю для всієї національної системи, а саме: втіленням у Новій українській школі аксіологічного капіталу педагогіки партнерства. Детальну увагу приділено вивченню самого терміна «педагогіка партнерства». Для цього відбувається аналітичне звернення до поглядів і концепцій українських та зарубіжних науковців, серед яких виділяються Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Р. Бенедикт, І. Бех, Н. Бібік, Н. Волкова, В. Давидов, В. Зінченко, І. Іванов, Є. Ільїн, В. Кан-Калик, С. Лисенкова, М. Мід, Л. Ніколенко, М. Рибакова, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, Г. Цукерман, В. Шаталов та ін. Відзначено, що філософія і практика педагогіки партнерства оприявнює себе в працях В. Сухомлинського, який ставився до своїх вихованців як до рівних співучасників навчально-виховного процесу. Підкреслено, що педагогіка партнерства отримала як загальнотеоретичне, методологічне обґрунтування, так і суто методичну розробку й становить собою соціально значущий капітал. Наголошено, що всі репрезентовані інтерпретації педагогіки партнерства об'єднані ідеєю спільної співпраці, скоординованої взаємодії усіх учасників освітнього процесу – учителя, учня, батьків, представників громадськості. Акцентовано, що практичною основою педагогіки партнерства виступає ідея створення в школі XXI ст. особливої атмосфери навчання, яка сприяє бажанню учня вчитися, отримувати нові знання, розкривати власний інтелектуальний і креативно-творчий потенціал. Проведено наскрізну думку, що ефективність реалізації концепції НУШ безпосередньо пов'язана із утіленням основних цінностей педагогіки партнерства. Подано фактаж і аналіз анкетування, проведеного серед учителів початкової школи окремих районів Херсонської області. Крізь призму отриманих результатів анкетування сформульовано висновок, що, хоча педагоги області й демонструють певне орієнтування у сфері педагогіки партнерства, все ж таки значна кількість учителів потребує кваліфікованої підготовки до її ефективної реалізації. Узагальнено, що розуміння педагогіки партнерства як ціннісного соціумного капіталу має реалізуватися в практичній капіталізації її провідних ідей з метою розвитку учнівської особистості та всього українського суспільства.

Ключові слова: партнерство, педагогіка партнерства, капіталізація ресурсів педагогіки партнерства, концепція Нової української школи, цінності педагогіки партнерства, учасники освітнього процесу.

Постановка проблеми. Система національної освіти в Україні перебуває нині в процесі активного реформування, що охоплює як структурні, так і світоглядно-аксіологічні аспекти. Стратегія цього реформування спрямована на модернізацію, осучаснення взаємовідносин між учителем та іншими учасниками освітнього процесу, вираженого в утвердженні в сучасній українській школі філософії та практики педагогіки партнерства.

Варто зауважити, що засади педагогіки партнерства повною мірою відповідають концепції Нової української школи (НУШ), завдання якої знаходять свою послідовну реалізацію в системі загальної середньої освіти. Ба більше, існують усі підстави стверджувати, що концепцію НУШ методологічно засновано на ціннісних постулатах і траєкторіях навчання, властивих педагогіці партнерства. Тому імплементація в освітній та освітянській практиці підходів, постулатів педагогіки партнерства є ефективним

[*]© *Стребна О. В.*

шляхом розвитку й утвердження самого явища Нової української школи.

Основоположним підґрунтям педагогіки партнерства виступає співпраця і взаємодія поміж усіма головними учасниками освітнього процесу, а саме: між учителем і учнем, між учнем і батьками, між учителем і батьками. Згідно з філософією педагогіки партнерства, усі учасники освітнього процесу організують і становлять собою спільноту, яка у своїх рішеннях, діях навчально-виховного ґатунку керується єдиними підходами.

Крізь таку призматику слушно акцентовано на тому, що «учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, стають добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [13]. У цитованому фрагменті сфокусовано не лише сутність, але й дієву формулу педагогіки партнерства. У зв'язку з цим провідними принципами Нової української школи стають наступні: «повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)» [11, с. 17].

Усе це свідчить про те, що соціокультурна й соціопедагогічна місія Нової української школи полягає в тому, щоб допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками, активно включити всіх учасників у реалізацію спільних завдань та сформувати готовність брати на себе відповідальність за їх результати [9].

Аналіз досліджень. Проблематика педагогіки партнерства нині є об'єктом і предметом постійних наукових дискусій. Це спостерігається у працях як українських, так і зарубіжних педагогів-аналітиків.

Такі методологи, як І. Бех, Н. Бібік, Г. Назаренко, доходять висновку, що педагогіка партнерства являє собою набір такого дидактичного забезпечення, який дає змогу ефективно навчати учнів. При цьому вони наголошують на тому, що ефективність навчання забезпечується лише тоді, коли педагог і його учні наділені рівними правами, коли педагог зі своїми учнями об'єднані спільним шуканням вдалих, конструктивних рішень, які допоможуть вибратися із непростих та складних навчальних ситуацій, коли в учнів є право на самостійне прийняття рішення. І. Бех, Н. Бібік, Г. Назаренко та інші українські науковці погоджуються в тому, що педагогіка партнерства сповідує гуманістичне ставлення до учнівської особистості, діяльну переконаність у наявності здібностей, талановитості кожного учня, послідовну рівноправність стосунків у ланцюжку «учитель – учень».

Педагоги-науковці: Ш. Амонашвілі, В. Давидов, В. Зінченко, В. Сухомлинський, Г. Цукерман, розмірковуючи над проблемами педагогіки партнерства, неодноразово підкреслювали суб'єктність учня як самоцінного учасника освітнього процесу. Більш того, вони акцентували, що без поваги, довіри до учня як суб'єкта навчання, без граничного урахування його індивідуальних особливостей, властивостей неможливо досягти значущого педагогічного результату.

Учені, як Р. Бенедикт, О. Больнов, М. Мід, Б. Ананьєв, В. Кан-Калик, О. Дубасенюк, Н. Волкова, М. Рибакова, приділили увагу певним локальним аспектам педагогіки партнерства. При цьому вони враховували об'єктивні запити і поточні трансформації в чинній системі освіти. Дослідники Т. Лисянська, Л. Ніколенко, В. Сластьонін зосереджували свою увагу на ракурсах, пов'язаних із ментальною проблематикою педагогіки партнерства. Чільне місце в їхніх наукових розвідках посідало вивчення різноманітних «взаємодій у педагогічному колективі, від яких залежить психологічний клімат школи в цілому та в кожному дитячому колективі зокрема» [4, с. 77].

Усе наведене засвідчує актуальність виокремленої проблеми, оскільки перед українською школою ХХІ ст. поставлено стратегічне завдання практично об'єднати

у своїй діяльності основні цінності та форми педагогіки партнерства, що має значно підвищити ефективність освітнього процесу і сприяти розвитку учнівської особистості.

Метою статті є систематизація та аналіз дослідницького теоретичного матеріалу, конкретного фактажу, що стосуються проблеми педагогіки партнерства як філософії та практики ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. У контексті заявленої теми дослідження важливо розглянути смисловий контент базового терміна «педагогіка партнерства». Необхідно зазначити, що провідні науковці, які звертаються до теоретичних аспектів педагогіки партнерства, по-різному пояснюють зміст цього поняття. Перш за все доцільно закцентувати на першому складникові базового терміна.

І. Бех подає дефініцію поняття «партнерство» як «систему взаємин, що відбуваються у процесі певної спільної діяльності» [2, с. 7]. За І. Бехом, для партнерства характерною ознакою є наявність спільної діяльності, що згуртовує різних людей.

Н. Бібік визначає партнерство значно ширше, багатовимірніше, оскільки розуміє під ним «спосіб взаємин, за яких зберігаються права кожної із сторін, чітко узгоджені і злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності» [11, с. 18]. За дефініцією Н. Бібік, партнерство обов'язково передбачає наявність кінцевого практичного результату, що виражається у вигляді обопільної або взаємної вигоди усіх учасників партнерської співпраці.

У першу чергу визначення Н. Бібік варто екстраполювати на початкову школу. За дефініцією Н Бібік, однім із стратегічних завдань учителя молодших класів слід уважати створення такої морально-психологічної атмосфери, що спонукає особистість учня до активної навчальної діяльності, що навіює йому впевненість у своїх силах, здібностях, що підвищує його самооцінку у власних очах і спрямовує на граничну самореалізацію в освітньому процесі.

Я. Коломинський дуже близький до розуміння цього поняття Н. Бібік. Він поняття «партнерство» характеризує як «спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначущості та доповнюваності всіх її учасників» [5, с. 35]. У своїй інтерпретації Я.Коломинський наголошує на вагомості й урахуванні інтересів усіх тих, хто беруть участь у процесі конкретного ділового чи соціодуховного партнерства.

М. Левківський подає своє визначення партнерства, яке він тлумачить як «організаційну форму спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації» [6]. За М. Левківським, одним із головних маркерів партнерства виступає участь людей у певній справі, яку (тобто справу) він розкриває як «розподіл праці» між учасниками конкретного проєкту [там само]. Термін «педагогіка партнерства» спирається, безперечно, на інтерпретацію поняття «партнерство», висловлену, зокрема, вказаними науковцями.

Педагогіка партнерства, що складає методологічну основу Нової української школи, яка нині реалізується в національній системі освіти, заснована на рівноправній співпраці абсолютно всіх учасників сучасного педагогічного процесу. Необхідно зауважити, що філософія і практика педагогіки партнерства увібрала в себе чимало основоположних ідей і практичних розробок таких педагогів, як Ш. Амонашвілі і В. Сухомлинський. Ці освітяни наполягали на наступних аспектах сучасної педагогічної дії: домінування суб'єкт-суб'єктної взаємодії як вагомого складника освітнього процесу; пріоритетність гуманного підходу до особистості дитини, учня; стимулювання мотивації навчальної та когнітивної діяльності школярів; утвердження принципів довіри, відвертості та відкритості у здійсненні навчання [1; 14]. Методологія педагогіки

партнерства значною мірою ґрунтується на наукових розробках як визначних українських, так і провідних зарубіжних учених.

Чимало педагогів-новаторів розроблює конкретні аспекти, пов'язані з реалізацією педагогіки партнерства в сучасній школі. Згідно з напрацюваннями С. Лисенкової і В. Шаталова, філософія і практика педагогіки партнерства перш за все втілюється в конкретній діяльності вчителя. С. Лисенкова і В. Шаталов довели важливість трансформації методичних засад уроку як форми навчання. Вони показали, що рівень сучасного педагога визначається володінням інструментарієм, властивим для педагогіки партнерства. Відповідно до концепції С. Лисенкової і В. Шаталова, учитель XXI ст. має систематизувати і подавати інформаційний контент уроку в такий спосіб, щоб активувати принципи проблемного навчання [12, с. 276]. Окрім цього, сучасний педагог на уроці має організувати ситуацію вільного вибору, при якій учень отримує достатню навчально-пізнавальну свободу. Це виражається, зокрема, в тому, що учень бере участь в обиранні теми і змісту уроку, а також завдань, пов'язаних із навчальною темою.

Згідно з розробками Є. Ільїна й І. Іванова, педагогіка партнерства передусім належить до практичної, навчальної сфери в діяльності сучасної школи й покликана забезпечити високий рівень знань, актуальної інформації, що отримують учні. Є. Ільїн та І. Іванов обґрунтовують, що педагогіка партнерства засвідчує свою ефективність у процесі застосування низки навчальних прийомів. Так, вони стверджують, що педагогіка партнерства дозволяє повною мірою використати увесь потенціал опорних матеріалів, сенс яких полягає в допомозі учням через систему різноманітних опорних позначень (певних слів, схем, символів, таблиць, знаків) [7, с. 322]. Названі педагоги переконані, що це суттєво підвищує результативність процесу оволодіння навчальним матеріалом, що викладається вчителем на уроці. Вони вважають, що використання педагогіки партнерства дозволяє капіталізувати, тобто значно підвищити ефективність певних суто навчальних методик.

І. Волков і Б. Нікітін також обстоюють значення педагогіки партнерства як актуальної учительської стратегії. Ці науковці вважають, що вона спроможна забезпечити оптимальні умови для реалізації випереджувального принципу навчання дітей, учнів. Згідно з І. Волковим і Б. Нікітіним, сутність педагогіки партнерства виражається у створенні атмосфери, у якій учитель працює творчо, діє з позиції продуманої стратегії, а учень здобуває знання з інтересом, глибокою зацікавленістю. Це досягається двома основними шляхами. По-перше, завдяки перспективному плануванню навчальної діяльності учнів. По-друге, через викладання матеріалу уроку у вигляді укрупнених навчальних обсягів – узагальнювальних схем, тематичних пазлів, блоків [7, с. 322]. Це дає змогу поступово вивчати непрості навчальні теми і водночас готувати свідомість учнів до оволодіння подальшою навчальною програмою.

Л. Николенко в одному зі своїх досліджень безпосередньо розроблює стратегію партнерства між педагогом і дитиною, учнем. Л. Николенко обстоює позицію, за якою стосунки вчителя й учня являють собою складну інтелектуальну взаємодію, спрямовану на досягнення спільної освітньої мети. Про це свідчить твердження науковця про те, що взаємини поміж педагогом і учнем мають «не заперечувати, а направляти, не керувати, а управляти разом, не примушувати, а спонукати до добровільної дії, не командувати, а організовувати, не обмежувати, а надавати право на власний пошук» [8].

О. Вишневський обстоює думку, що сутність педагогіки партнерства складає креативна взаємодія («суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця двох суб'єктів»), в якій ключову роль відіграють і учитель, і учень, що «…зберігає за вчителем функцію управління, а з другого, – дає учневі можливість діяти самостійно» [3, с. 38]. Ці учасники навчального і педагогічного процесу стратегічно спрямовують свої скоординовані й об'єднані зусилля на досягнення соціально прийнятного результату. За О. Вишневським, учитель виступає радше старшим і досвідченим другом, ніж

наставником, а родина залучається до систематичної співпраці з учителем, школою, зокрема у річищі конструювання індивідуальної освітньої траєкторії для конкретного учня.

Усі репрезентовані трактування педагогіки партнерства ґрунтуються на одній аксіологічній базі. Її сутність можна висловити такими словами: педагогіка партнерства «сприяє створенню атмосфери, в якій найкраще розкривається потенціал кожного учня, формується його ініціативність і креативність. А це – один із ключових активів сучасного світу. Партнерство задовольняє потребу в значимості і приналежності та зменшує рівень стресу, що, зрештою, допомагає інтелекту працювати ефективніше. Підкреслимо, що такий формат стосунків найкраще готує молодих людей до професійної діяльності і ролі активного громадянина у відкритому світі» [13]. Це означає, що педагогіка партнерства багатьма науковцями розцінюється як аксіологічний і методичний капітал, який варто використовувати в сучасній українській школі. Причому в першу чергу в інтересах особистості учня, який найбільшою мірою від цього виграє.

Усі репрезентовані інтерпретації педагогіки партнерства дозволяють дійти важливого висновку про те, що в умовах Нової української школи помітно трансформується місце і роль учителя в сучасному освітньому процесі. Нині освітня місія вчителя кардинально видозмінюється і переформатовується. За філософією і практикою педагогіки партнерства, учитель новочасної школи, зокрема початкової, забезпечує наступні основні функції: організує та формує міні-середовище, що ставить за мету активізацію і стимулювання когнітивних потреб і запитів дітей, забезпечує складний розвиток учнівської особистості з отриманням нею безпосереднього особистого життєвого досвіду, сприяє і підтримує становлення особистості учня як самостійного і самодостатнього учасника соціумних процесів. Доречно підкреслити, що виокремлені функції сучасного педагога заявлені і містяться в концепції Нової української школи. У цьому документі прямо акцентується, що педагог НУШ зосереджує свої зусилля на імплементації «свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення ставлення до дитини як до найвищої цінності, морально-психологічного комфорту дитини; створення таких умов навчання, при яких кожна дитина відчуватиме себе компетентною, значимою, матиме можливість для самоствердження та самореалізації» [10, с. 45].

Принцип рівноправного діалогу між усіма учасниками освітнього процесу, заявлений педагогікою партнерства, свідчить про те, що в умовах НУШ учитель має організувати освітній процес із максимальним урахуванням особистості учнів. Для цього, за аксіологією педагогіки партнерства, сучасний вчитель має сфокусувати свою роботу на уроці на таких пріоритетних напрямках: розвитку особистості учнів і їхньому навчанні відповідно до вроджених властивостей і набутих особливостей цих учнів; розробці для кожної дитини, молодшого школяра персональної освітньої траєкторії, яка спирається на їхні особистісні запити й ураховує об'єктивні виклики нинішньої реальності; актуалізації зворотного зв'язку як важливого інструменту підвищення ефективності навчання учнів; гранично можливому використанні потенціалу чинника батьківської участі в освітньому розвитку їхніх дітей. Це все, з одного боку, повною мірою відповідає теоретико-методологічним стратегіям НУШ, а, з другого боку, здійснює ціннісні властивості НУШ [10].

Згідно з аксіологією актуальних методологічних і методичних розробок, учитель XXI ст. виступає не ментором-наставником для учня і батьків, а діловим педагогічним партнером. Якщо підходити ширше, то можна стверджувати, що сучасний педагог є соціальним партнером для учня та його батьків. Така позиція дозволяє вчителеві природно реалізовувати стратегію співпраці з іншими учасниками освітнього процесу, залучати кожного його представника до прийняття відповідальних рішень, формувати у своєму міні-середовищі поведінкові норми та цінності, організовувати життєдіяльність

оточуючого соціуму на принципах толерантності, взаємоповаги, плюралізму.

Це все відповідає провідним настановам педагогіки партнерства, яка зберігає за вчителем статус стратега-мислителя і при цьому урівнює його у правах з учнями, батьками, громадськістю. Цілком доречно активувати роздуми Я. Коменського, який порівнював «учителя із садівником, який з любов'ю вирощує рослини в саду, архітектором, який дбайливо забудовує знаннями всі куточки людської істоти, зі скульптором який старанно обтесує і шліфує уми й душі людей, з полководцем, який енергійно веде наступ проти варварства і неуцтва» [7, с. 137]. З ним концептуально солідаризується В. Сухомлинський, який усвідомлював, що вчитель спроможний здійснювати «найбільш яскравий і дієвий вплив на особистість учня» [14, с. 5] і при цьому реалізувати потенціал фактичного партнерства зі своїми вихованцями.

У контексті репрезентованої теми важливо було з'ясувати, наскільки педагогам-практикам знайомі самі поняття «педагогіка партнерства», «партнерська взаємодія у школі». У зв'язку з цим нами було здійснено анкетування вчителів початкових класів, які проходили курси підвищення кваліфікації в КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Анкетуванням було охоплено вчителів початкових класів із Білозерського, Великолепетиського, Нововоронцовського, Новотроїцького районів області та міст Нова Каховка і Херсон. Загальна кількість проанкетованих педагогів складала 114 осіб.

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що найбільша кількість учителів початкових класів (61% респондентів) серед основних маркерних ознак «педагогіки партнерства», «партнерської взаємодії у школі» убачають такі: взаєморозуміння, взаємопідтримку, взаємодопомогу, довірливі стосунки і вміння слухати одне одного. Певна частина вчителів (27% респондентів), висловлюючи своє розуміння терміна «педагогіка партнерства», указували на вирішення партнерами спільних завдань, досягнення єдиної мети, взаємозумовлені дії. Незначний відсоток педагогів (9 % респондентів) пріоритетним у педагогіці партнерства вбачає наявність спільних зобов'язань, рівність прав і впливу одне на одного, відзначаючи при цьому, що маркерною ознакою партнерства у школі є участь усіх сторін у спільній діяльності. Не можна обійти увагою ту обставину, що анкетування містить також відповіді (3 % респондентів), що характеризують сутність цих двох термінів як «опору на довіру у відносинах, на діалог для обопільної користі, для якісної освіти».

Результати проведеного анкетування вчителів початкових класів Херсонської області засвідчують, що в їхньому уявленні педагогіка партнерства передусім пов'язана з таким мікрокліматом у школі, що дає змогу виявити приховані, неявні здібності й обдарованості учнів, стимулює їхнє творче мислення, розкриває багатогранність їхніх натур, спонукає їх до відкритості у комунікації зі старшими, до активності у навчанні та особистісному розвитку, учить «не боятися» власних помилок, а також доводити до кінця задуману справу, незважаючи на перешкоди.

Отримані результати проведеного анкетування підвели нас до наступного припущення. Готовність учителів початкової школи до втілення засад педагогіки партнерства виражається у сформованості в них таких властивостей: розуміння філософії педагогіки партнерства і внутрішнього бажання її реалізувати; знання основних методичних прийомів педагогіки партнерства як педагогічної технології; уміння й навичок застосування партнерської взаємодії у власній повсякденній практиці.

Для перевірки викладеного припущення нами було проведено спеціальне дослідження. Сутність його полягала в тому, що ті ж учителі початкової школи, які перед цим виступали респондентами, отримали картки з завданнями й запитаннями, що містили в собі 3 блоки.

Перший блок був спрямований на виявлення рівня розуміння терміна «педагогіка партнерства» і принципів, на яких він ґрунтується. За результатами спеціального дослідження нами встановлено, що тільки 60 % респондентів повною мірою

усвідомлюють зміст поняття «педагогіка партнерства», а лише 20 % респондентів знають і розуміють принципи, на яких ґрунтується педагогіка партнерства.

Завдання другого блоку передбачали маркування проблеми ставлення вчителів початкової школи до реалізації педагогіки партнерства у власній практиці та її значення для ефективності освітнього процесу. Отримані результати ретранслюють висновок, що переважна більшість педагогів (64% респондентів) спрямована на застосування цінностей педагогіки партнерства на своїх уроках, а також оцінює її як важливий і ефективний інструмент освітнього процесу в сучасній початковій школі.

Третій блок завдань і запитань мав на меті виявлення рівня самооцінки педагогів у сфері володіння методами, формами і прийомами педагогіки партнерства. Аналіз цих результатів дав підстави для наступних цифр і висновків. Лише трохи більше третини вчителів початкової школи, які взяли участь у спеціальному дослідженні (37 % респондентів), відповідають високому рівню самооцінки в зазначеній сфері. У близько половини педагогів (43 % респондентів) самооцінка у сфері володіння формами і методами педагогіки партнерства перебуває на середньому рівні. У п'ятої частини вчителів молодших класів (20 % респондентів) зазначена самооцінка відповідає низькому рівню.

Проведений нами спеціальний аналіз готовності вчителів початкової школи до реалізації основоположних засад педагогіки партнерства показав, що зі значною частиною педагогів Херсонської області необхідно проводити цілеспрямовану роботу, щоб фахово підготувати її до такої діяльності в умовах Нової української школи. Причому особливої уваги потребує компетентна підготовка вчителів початкової школи до встановлення ефективної взаємодії з такими учасниками освітнього процесу, як колеги-учителі, учні, батьки, керівництво й адміністрація школи, громадськість.

Висновки. Таким чином, установлено, що педагогіка партнерства нині виступає актуальною філософією і практикою освітянської системи. До аналізу й осмислення специфіки педагогіки партнерства долучилися численні українські й зарубіжні науковці, які розробили її маркерні ознаки. Концепція Нової української школи, що послідовно втілюється в національній системі освіти, увібрала в себе основні ідеї педагогіки партнерства. Однією з головних таких ідей виступає створення атмосфери спільної зацікавленості всіх учасників педагогічного процесу в досягненні ефективного результату. Під цим кутом зору педагогіка партнерства є соціально значущим капіталом, до формування якого на правах рівності залучаються педагоги, учні, батьки і громада. Умови і середовище НУШ дозволяють із граничною повнотою капіталізувати всі концептуальні й суто методичні ресурси педагогіки партнерства, тобто конкретно і результативно виразити, оприявнити їх досягнення і переваги в освітньому процесі.

У зв'язку з цим у подальших дослідженнях виокремленого і систематичного розроблення має отримати аналіз наступності реалізації педагогіки партнерства, передусім у 5-х класах основної школи.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
2. Бех І. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 5–10.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
4. Грейліх О. О. Формування міжособистісної професійної взаємодії у майбутніх педагогів. *Наука і освіта*. 2008. № 4–5. С. 77–80.
5. Коломинский Я. Л. Психология личностных взаимоотношений в детском коллективе. Очерк социальной психологи. Минск : Нар. Асвета, 1969. 240 с.
6. Левківський М. Історія педагогіки : підручник. Київ : Центр навчальної літератури. 2016. 346 с.

7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. 4-е видання, доповнене, 2003. 615 с.
8. Ніколенко Л. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. URL : https://core.ac.uk/download/pdf/158553923.pdf
9. Нова школа: простір освітніх можливостей, 2016, 40 с. URL : https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/ nova_shkola _proekt.pdf
10. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
11. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
13. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ URL: https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/
14. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Харків : Акта, 2012. 538 с.

References:

1. Amonashvili, Sh. (1996). *Razmyshleniia o gumannoi pedagogike* [Reflections on humane pedagogy]. Moskva: Izdatelskii Dom Shalvy Amonashvili [in Russian].
2. Bekh, I. (2018). Komponentna tekhnolohiia skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnostei [Component technology of ascending personality growth to spiritual values]. *Pochatkova shkola*, 1, 5-10 [in Ukrainian].
3. Vyshnevskyi, O. (2006). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
4. Hreylikh, O. (2008). Formuvannya mizhosobystisnoyi profesiynoyi vzayemodiyi u maybutnikh pedahohiv [Formation of interpersonal professional interaction in future teachers]. *Nauka i osvita*, 4-5, 77-80 [in Ukrainian].
5. Kolominskii, Ya. (1969). *Psikhologiia lichnostnykh vzaimootnoshenii v detskom kollektive. Ocherk sotcialnoi psikhologi* [Psychology of personal relationships in the children's team. An outline of social psychology]. Minsk: Narodnaya asveta [in Russian].
6. Levkivskyi, M. (2016). *Istoriia pedahohiky* [History of pedagogy]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
7. Moiseiuk, N. (2003). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Nikolenko, L. Pedahohika partnerstva yak umova realizatsii zavdan rozvytku osobystosti dytyny u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Pedagogy of partnership as a condition for the implementation of the tasks of child personality development in the context of the New Ukrainian school]. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/158553923.pdf [in Ukrainian].
9. Hryshchenko, M. (Ed.). (2016). *Nova shkola: prostir osvitnikh mozhlyvostey* [New school: space of educational opportunities]. Retrieved from https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova_shkola_proekt.pdf [in Ukrainian].
10. Bibik, N. M. (Ed.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
11. Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady» [in Ukrainian].
12. Savchenko, O. (2012). *Dydaktyka pochatkovoyi osvity* [Didactics of primary education]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
13. Skyba, M. *Krashche razom. Shcho take pedahohika partnerstva i navishcho vona v NUSH* [Better together. What is the pedagogy of partnership and why is it in NUS]. Retrieved from https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/ [in Ukrainian].
14. Sukhomlynskyi, V. (2012). *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to children]. Kharkiv: Akta [in Ukrainian].

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

CAPITALIZATION OF THE RESOURCES OF THE PEDAGOGY OF PARTNERSHIP IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article considers the problem, the relevance of which is marked by its importance for the entire national system, such as the embodiment of the axiological capital of the pedagogy of partnership in New Ukrainian School. Detailed attention is paid to the study of the term «pedagogy of partnership».

For this purpose there is an analytical appeal to the views and concepts of Ukrainian and foreign scientists, among which stand out Sh. Amonashvili, B. Ananiev, R. Benedict, I. Bekh, N. Bibik, N. Volkova, V. Davidov, V. Zinchenko, I. Ivanov, E. Ilyin, V. Kan-Kalik, S. Lysenkova, M. Mead, L. Nikolenko, M. Rybakova, V. Slastyonin, V. Sukhomlinsky, G. Zuckerman, V. Shatalov and others. It is noted that the philosophy and practice of the pedagogy of partnership manifests itself in the works of V. Sukhomlinsky, who treated his pupils as equal participants in the educational process.

It is underlined that the pedagogy of partnership has received both a theoretical and a methodological justification and a purely methodological development that are considered to be a socially significant capital. It is emphasized that all the represented interpretations of the pedagogy of partnership are united by the idea of joint cooperation, coordinated interaction of all participants, teachers, students, parents, members of the community, in the educational process.

It is emphasized that the practical basis of the pedagogy of partnership is the idea of creating a special learning atmosphere that promotes student's desire to learn, gain new knowledge, develop their own intellectual and creative potentialat the XXI century school. It is believed that the effectiveness of the NUS concept is directly related to the implementation of the core values of the pedagogy of partnership.

The facts and analysis of the questionnaire conducted among primary school teachers of some districts of the Kherson area are given. The conclusion, according to the results of the questionnaire is that, although the teachers of the region demonstrate a certain orientation in the field of the pedagogy of partnership, a significant number of teachers still need qualified training for its effective implementation.

It is generalized that the understanding of the pedagogy of partnership as a valuable social capital should be realized in the practical capitalization of its leading ideas in order to develop the student's personality and the whole Ukrainian society.

Key words: partnership, pedagogy of partnership, capitalization of the pedagogy of partnership resources, concept of New Ukrainian school, values of the pedagogy of partnership, participants of educational process.

Дата надходження статті: 29.11 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

УДК 378:37.091.12:359-051
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.165*

Шевченко Р. І.*,*
orcid.org/0000-0002-6398-6247

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ

У статті констатовано, що діяльність висуває до особистості вимоги, які мають рівневу структуру, спрямовану по «вертикалі» на визначення рівня освітніх та особистісних досягнень курсантів, по «горизонталі» – конкретних напрямів діяльності майбутніх офіцерів,

* © *Шевченко Р. І.*

у межах яких необхідно досягти рівня професійної підготовленості, визначеного державними стандартами, відомчими документами тощо. Основними показниками результативності підготовки курсантів виокремлено такі суттєві ознаки, як: діагностичність, достовірність, комплексність.

Мета статті – виокремлення структурних компонентів і критеріїв ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС у закладах вищої військової освіти України. Методологія дослідження передбачає комплекс підходів (діяльнісний, компетентнісний, структурний) та взаємодоповнюваних методів (контент-аналіз, узагальнення, ідеалізація, моделювання). Наукова новизна дослідження полягає у виокремленні критеріїв, які дозволяють визначити ефективність реалізації моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у закладах вищої освіти.

Комплекс критеріїв передбачає: професійно-лідерський; військово-професійний; мотиваційний; комунікативний; інформаційний. Окреслено їх вираженість на рівні бакалаврату і магістратури.

Зроблено висновок, що запропоновані критерії мають інтегральний характер, більшість із них може використовуватися на різних рівнях освіти різними суб'єктами оцінювання в якості інструментів аналізу освітнього процесу як комплексу параметрів, що визначають досягнення цілей ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у закладах вищої освіти України. Виявлені критерії дають можливість визначити рівні розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил у закладах вищої освіти України на різних ступенях навчання і на цій основі скласти уявлення про ефективність запропонованої в цій роботі моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у вітчизняних закладах вищої освіти.

Ключові слова: Військово-Морські Сили (ВМС); Збройні Сили України (ЗСУ); курсанти; ступенева підготовка; результативність; критерії ефективності.

Постановка проблеми. Підготовка офіцерського корпусу ВМС ЗСУ справедливо визначається як фундаментальна складова національної безпеки, для забезпечення якої сучасні, стрімкі та інноваційні ВМС потребують добре мотивованого і професійного персоналу, налаштованого на перемогу і здатного захистити народ України і національні інтереси в морському і прибережному середовищі шляхом проведення асиметричних і рішучих операцій [6]. Зазначена програмна вимога висуває певні завдання щодо підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ, зокрема, озброєння майбутнього фахівця знаннями та формування професійної кваліфікації, рівень якої обумовлює можливість діяти творчо, з високою ефективністю в нестандартних, ризиконебезпечних умовах і ситуаціях. Відповідно, метою діяльності вищого військового закладу освіти є підготовка випускників до професійної діяльності, а її головним орієнтиром має стати сутність цієї діяльності, яка відображає сукупність глибинних зв'язків професійної підготовки [9].

Аналіз досліджень. Питання забезпечення ефективності підготовки фахівців у закладах вищої військової освіти є предметом дослідження П. Вишневського, В. Воловника, О. Діденка, В. Дияка, О. Коваля, В. Конаржевської, В. Мозальова, М. Нещадима, В. Осьодла, Е. Сарафанюка, Р. Серветника, В. Ягупова та ін.

Мета статті полягає у виокремленні структурних компонентів і критеріїв ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС у закладах вищої військової освіти України.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел і практика професійної підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ засвідчують, що об'єктивно будь-яка діяльність висуває до особистості вимоги, які мають рівневу структуру, спрямовану по «вертикалі» на визначення рівня освітніх та особистісних досягнень курсантів, по «горизонталі» – конкретних напрямів діяльності майбутніх офіцерів, у межах яких необхідно досягти

рівня професійної підготовленості, визначеного державними стандартами, відомчими документами тощо.

Кожен рівень професійних вимог відображає військово-морську специфіку змісту професійної готовності (за метою, завданнями, формами та методами професійної підготовки), визначає специфіку професійної діяльності майбутнього офіцера, рівень, який базується на певному профілі підготовки. У цьому випадку говоримо про систему ступеневої підготовки офіцерських кадрів для ВМС ЗСУ, що вимагає особливих підходів до розробки критеріїв її оцінювання. Оцінювання результативності застосування моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ має стратегічний характер для обороноздатності країни, оскільки висококваліфіковані офіцерські кадри – це реальна сила, яка створює оборонний потенціал держави, її військову міць. У цьому плані вирішальне значення має кінцева результативність освітнього процесу на рівні як бакалаврату, так і магістратури.

На важливість цього аспекту освітньої діяльності орієнтують і нормативно-правові приписи. Якщо звернути увагу, що підготовка майбутніх офіцерів військово-морських сил у закладах вищої освіти України – це освітній процес підготовки курсантів (слухачів), ад'юнктів, докторантів за відповідними рівнями вищої освіти для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб ЗС України та інших утворених відповідно до законів України військових формувань [4], можна зробити висновок, що така підготовка має бути результативною, тобто відповідати потребам ВМС ЗСУ у високопрофесійних фахівцях військово-морської справи, лідерах, які мають сформовані компетентності.

Безпосередньо оцінювання освітнього процесу може здійснюватися як з точки зору поточного стану системи й актуальних у даний момент проблем, так і орієнтуючись на досягнення стратегічних цілей. У зв'язку з цим адекватність мети освітнього процесу і можливість її досягнення може бути описана за допомогою поняття «результативність», що є провідним елементом стратегічного компоненту освіти. Говорячи про результативність, на наш погляд, має сенс звернутися до стандартів ISO серії 9000:2000, в яких результативність визначається як ступінь реалізації запланованої діяльності та досягнення запланованих результатів [8]. Це визначення дає підстави для твердження: чим точніше досягається поставлена мета, тим вища результативність. У найзагальнішому вигляді визначення результативності освітньої діяльності в наш час здійснюється через співвіднесення виявленого стану того чи іншого компонента системи освіти до визначеної вимоги (кінцевої стратегічної мети).

Самі ж критерії можна з певною часткою умовності диференціювати за характером «часового горизонту», оскільки деякі з них націлені на оцінку найближчих, поточних і «середньострокових» результатів освітньої діяльності, а інші – на оцінку ступеня досягнення стратегічних освітніх цілей. Зосередимо увагу на критеріях другого типу, які будемо розглядати як «індикатори», орієнтовані на оцінку якості освітнього процесу ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах вищої освіти України.

М. Поташнік, визначаючи якість як співвідношення мети і результату, пропонує розглядати результат освіти як один з основних компонентів, за допомогою якого визначається якість освіти та шляхи управління цією якістю. Автор виокремлює три групи результатів, які визначають результативність освоєння освітніх програм [7]:

1. Результати освіти, що визначаються кількісно в абсолютних значеннях і обов'язково у вимірюваних параметрах (виконання навчально-тематичного плану за кількістю годин, активність участі курсантів у різних заходах змагальної діяльності, результати участі, динаміка зростання результатів).

2. Неявні результати, які стосуються внутрішніх, глибинних процесів, що відбуваються у структурі особистості майбутнього офіцера ВМС ЗСУ (оцінка проводиться шляхом спостереження за курсантами, тестування, опитування).

3. Результати, які визначаються тільки кваліметрично (якісно) і формуються у вигляді бальної шкали, де кожному рівню відповідає певний рівень прояву якості освітнього процесу (діагностика освітніх результатів, виражених у рівні сформованості компетентностей, необхідних офіцеру для виконання посадових обов'язків у складі військових підрозділів, екіпажів кораблів) [7].

Зазначена «результативність» знаходить свій вираз у низці критеріїв, застосування яких уможливлює складання об'єктивної картини успішності освітнього процесу на різних його ступенях. Визначено, що критеріями, які характеризують результативність застосування моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ, є сукупність професійно значущих якостей, якими повинен володіти курсант-випускник, щоб із різним ступенем успішності виконувати професійні обов'язки відповідно до рівня отриманої кваліфікації (бакалаврат, магістратура).

Не менш важливим завданням є виявлення основних показників результативності навчання курсантів, що характеризуються такими суттєвими ознаками, як: діагностичність, достовірність, комплексність. У наукових джерелах зустрічається ототожнення понять «критерій» і «показник». Однак дотримуємося думки, що критерій включає показники, які розкривають їх зміст.

Критерій є загальним щодо окремого, конкретного показника, тобто характеризується сукупністю показників, які відображають сутність досліджуваного явища і окреслюють необхідний результат. Для будь-якого критерію характерна наявність показників, які відображають найбільш важливі стійкі властивості об'єкта, що забезпечують його існування. Головними характеристиками «показника» є конкретність, що дозволяє розглядати його як «елементарну одиницю» стосовно критерію; діагностичність, що спричиняє доступність для спостереження й аналізу [1].

На основі науково-теоретичного аналізу джерел із проблеми дослідження, власного професійного досвіду виокремлено критерії, які дозволяють визначити ефективність реалізації моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у закладах вищої освіти. Окреслимо їх.

1. Професійно-лідерський критерій. Підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ до військово-професійної практичної діяльності, формування лідерських якостей є об'єктивною передумовою для оптимальної диференціації членів військового колективу, сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань в складних умовах військово-морської служби. Як зазначає О. Бойко, офіцер-лідер – це авторитетна особа, якій підрозділ (група) за певних обставин надає право приймати важливі рішення, що відповідають інтересам підрозділу (групи), визначають напрям і характер діяльності. Лідерство офіцера – це інтегрований прояв професійно важливих якостей сучасного військового керівника – професійно компетентного, мобільного в умовах постійних змін у розвитку способів збройної боротьби, який швидко адаптується до нових обставин, орієнтується в інформаційних потоках, здатний оптимально вирішувати проблеми, з яскраво вираженими і сформованими морально-психологічними якостями, що дозволяють йому брати відповідальність за свої рішення і дії [2].

Лідерство особистості об'єктивно постає як процес розвитку внутрішньої психологічної готовності особистості (її когнітивної, мотиваційної та діяльнісної сфер), прояв персональних здібностей до управління комунікацією і діяльністю членів групи, військового колективу, що дозволяє лідеру успішно діяти при вирішенні завдання як суб'єкту, який власним авторитетом спонукає підлеглих підкорюватись своїй волі у ситуаціях, пов'язаних із колективною діяльністю в процесі військово-морської служби.

Факторами, що визначають лідерство військового фахівця, виокремлено: ситуаційні (цілі і завдання групи в конкретній ситуації); особистісні (інтереси і потреби,

індивідуально-типологічні особливості людини); соціально-психологічні (ціннісні орієнтації особистості і контактної групи). Комплекс цих факторів зумовлює дії лідера як ініціатора й організатора групової діяльності. Розглядаючи ключові характеристики освітніх результатів, які визначають ефективність формування професійно-орієнтованого лідерства, акцентуємо увагу на формуванні ініціативи, тобто здатності особистості діяти ініціативно, адекватно й творчо, враховуючи широкий контекст професійних ситуацій, використовуючи свої знання під час вирішення нестандартних завдань і продуктивно взаємодіючи при цьому з членами групи [1].

У цьому зв'язку в Програмі «Військовий моряк 2035» принцип професіоналізму і компетентності військовослужбовців по суті встановлює найважливіші вимоги до людини як у процесі професійного відбору, так і добору на посади. Тому не випадково в цьому принципі з'єднані дві важливі характеристики людини − професіоналізм і компетентність. І якщо вимога професіоналізму належить до сфери професійного відбору, то компетентність – до добору кандидата на конкретну посаду [6].

У структурі професійного лідерства важливими елементами є здібності до передбачення, планування, комунікації, творчості; згуртування групи військовослужбовців навколо комплексу переконань і цінностей для досягнення чітких і вимірюваних цілей; одночасному розвитку особистості кожного члена групи і колективу підрозділу в цілому [2].

Внутрішнім інтегральним критерієм, який зумовлює процес формування лідерських якостей майбутнього офіцера у процесі військової освіти, є особистісна психологічна готовність бути лідером в єдності когнітивного, мотиваційного і поведінкового аспектів, прояву лідерства в стосунках, у спільній діяльності. Головний зовнішній критерій реального прояву лідерства – наявність персональних здібностей особистості до інтелектуальної, виконавської, організаторської, соціально-комунікативної і наставницької діяльності в умовах виконання командирських функцій в ході навчальної, військово-професійної (службової), комунікативно-педагогічної взаємодії офіцера у військовому колективі (групі).

У системі ступеневої освіти цей критерій виражений таким чином:

– на рівні бакалаврату – лідерство в управлінні підрозділами та екіпажами, що знаходить свій вияв у здатності досягати високих результатів у бойовій підготовці завдяки власному авторитету, вмілому керівництву, мужності та високої мотивації до виконання наказів та поставлених завдань;

– на рівні магістратури – лідерство в наукових дослідженнях військово-морської спрямованості, яке знаходить свій прояв у здатності працювати в наукових та педагогічних колективах (у перспективі на керівних посадах), у здатності чітко ставити завдання науково-практичного характеру; виявляти проблему; відстоювати власну думку; працювати із колективом курсантів, створюючи своїм прикладом та викладацькими навиками умови для мотивації курсантів до навчання, набуття необхідних знань, практичного досвіду у військово-морській справі.

2. Військово-професійний критерій – визначається комплексом спеціальних компетентностей, що характеризують офіцера ВМС ЗСУ як військового професіонала, здатного вирішувати поставлені бойові завдання в будь-яких умовах. Професійну компетентність розглядають як одну зі сходинок професіоналізму, сукупність важливих якостей, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності.

Високий рівень професіоналізму є найважливішим досягненням майбутніх офіцерів військово-морських сил у закладах вищої освіти України і означає високий ступінь оволодіння професійними компетентностями. Рівень професійної компетентності – це показник рівня підготовленості військовослужбовця, спроможного з високою якістю та ефективністю, виконувати свої обов'язки на конкретній посаді [6].

Як зазначає О. Бойко, професійна компетентність військового фахівця – це його професійна теоретична і практична підготовленість, здатність до вирішення

різноманітних, зокрема творчих завдань, виконання обов'язків, що визначені відповідною посадою. У вузькому значенні – це проявлені військовим фахівцем на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення [2].

Військово-професійні якості включають компетентність, дисциплінованість, командирську волю, організаторські здібності, творчу активність, психологічні і фізичні якості. Військово-професійна компетентність характеризується військово-професійними знаннями, необхідними для впевненого виконання обов'язків по службі. Дисциплінованість офіцера проявляється в його внутрішній переконаності в необхідності свідомого виконання вимог законів України, Військової присяги, військових статутів, умінні управляти власною поведінкою тощо. Командирська воля – це цілеспрямованість, ініціатива, самостійність, рішучість, наполегливість у досягненні цілей; вимогливість до себе і підлеглих; витримка і самовладання; вміння підпорядкувати людей своїй волі і виконати поставлені завдання в будь-яких умовах.

Організаторські здібності – вміння виділяти головну ланку в роботі, підібрати потрібних виконавців і чітко розподіляти обов'язки між ними, здатність мобілізувати підлеглих на ефективне виконання завдань, твердо і безперервно керувати підлеглим підрозділом у бойовій обстановці, забезпечити контроль виконання, створити в підрозділі сприятливий морально-психологічний клімат. Творча активність – творчий підхід та ініціатива, невпинний пошук нових шляхів з метою вирішення поставленого перед підрозділом завдання, передбачення й інтуїція. Психологічні якості забезпечують у офіцера психологічну стійкість, здатність швидко орієнтуватися в часто мінливій обстановці, переносити тяготи, суворі випробування і позбавлення військової служби, долати страх тощо.

Прояв рівнів професійної готовності в системі ступеневої освіти виражений таким чином:

– на рівні бакалаврату – мати окреслені якості, які дають змогу офіцеру ефективно керувати підлеглими, військовою технікою, обладнанням, на високому професійному рівні вирішувати поставлені завдання у повсякденній військовій службі та в умовах бойових дій;

– на рівні магістратури – вміння організовувати власну наукову діяльність, роботу науково-дослідницьких команд; вести дослідження із застосуванням належних методик; письмово викладати зміст наукових досліджень, створювати учбові матеріали та наукові праці; керувати діяльністю навчальних колективів, маючи при цьому рівень теоретичних знань та практичних навичок, що дозволяють ефективно реалізовувати завдання науково-викладацької діяльності.

3. Мотиваційний критерій. Професійна мотивація офіцерів ВМС ЗСУ – система професійно значущих мотивів, сформованих у результаті усвідомлення суспільної цінності праці, визначення смислової складової службово-бойової діяльності, реалізація в ній своїх можливостей за допомогою виконання поставлених службово-бойових завдань, суспільного визнання їх досягнень і адекватна система стимулів [3]. Мотивація офіцера – як різновид мотивації діяльності людини – явище не постійне, а таке, що зазнає психологічних змін, які впливають на подальше протікання, зникнення і появу наступних чинників, які рухають вектор спрямованості особистості офіцера до забезпечення власних психологічних потреб.

Мотивація офіцера ВМС ЗСУ знаходить своє втілення в мотиваційній готовності. Мотиваційна готовність майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ на когнітивному рівні – це усвідомлення необхідності виконання військового обов'язку щодо захисту України. Відповідальність за його виконання є основоположним фактором, що визначає якість

вирішення поставлених навчальних і бойових завдань. Будучи мотивованим, офіцер вже не потребує додаткового роз'яснення необхідності виконання завдань. Зазначена форма готовності є результатом процесу прийняття умов і факторів існування у військовому середовищі, усвідомлення їх змісту і значущості, а також перетворення мотиву в прагнення офіцера до виконання свого обов'язку та службових обов'язків.

Прояв рівнів мотиваційної готовності в системі ступеневої освіти виражений таким чином:

– на рівні бакалаврату – мати перелічені якості, які визначають ставлення до професії офіцера (інтерес до професії, бажання служити, просуватися по службі, розуміючи престижність обраної професії, розглядаючи її як справу всього життя);

– на рівні магістратури – досягати високих наукових результатів, високих результатів роботи із підлеглими, із колективом (учбовою групою) курсантів.

4. Комунікативний критерій. Найважливішою складовою професіоналізму сучасного офіцера ВМС ЗСУ є його здатність до ефективної взаємодії з іншими суб'єктами в різних умовах і ситуаціях службової діяльності, при тому, що в більшості випадків ефективність такої взаємодії забезпечується його комунікативною компетентністю. Комунікативна готовність курсантів до майбутньої професійної діяльності передбачає формування низки компетентностей, визначених кваліфікаційними вимогами до підготовки військового з вищою професійною освітою і дають можливість сформуватися особистості військового фахівця як професіонала.

Професійно-комунікативна готовність передбачає, що у офіцера розвинені на достатньому рівні вміння і навички продуктивної контактної взаємодії з людьми, професійним середовищем, професійного спілкування з колегами-офіцерами і керівниками, готовність йти на ділову і особистісну взаємодію з партнерами і здатності встановлювати, підтримувати і розвивати таку взаємодію. Своє вираження комунікативна компетентність випускника військового інституту – офіцера ВМС ЗСУ знаходить в обраному стилі спілкування і рольових комунікативних позиціях, обумовлених домінуючими мотивами та цілями взаємодії, і характеризується відносно стійкими експресивними особливостями і комунікативними діями в конкретній службовій ситуації.

Сформованість професійно-комунікативної готовності одночасно проявляється в характеристиках комунікативної культури особистості офіцера, до найважливіших з яких належить культура мови, а також здатність до іншомовного спілкування.

Прояв рівнів комунікативної готовності в системі ступеневої освіти виражений таким чином:

– на рівні бакалаврату – мати комунікативні якості, які визначають здатність до професійної комунікації в ситуаціях професійного спілкування, в тому числі й іноземною мовою;

– на рівні магістратури – мати комунікативні якості, які визначають здатність до комунікації у сфері наукової і викладацької діяльності, зокрема й іншою мовою.

5. Інформаційний критерій. Інформаційний компонент підготовки сучасного фахівця є важливою складовою більшості сучасних професій, включаючи й ті, що пов'язані з діяльністю ВМС ЗСУ. За Є. Лодатко, інформаційно-аналітичний компонент підготовки позиціонується як інформаційно-аналітична компетентність і належить до категорії ключових, адже професійна діяльність сучасного фахівця будь-якого напряму нерозривно пов'язана з опрацюванням та аналізом інформації [5].

Аналіз психолого-педагогічних праць з питань розвитку інформаційної компетентності майбутнього військового фахівця дозволяє уточнити поняття «інформаційна компетентність офіцера ВМС ЗСУ», під якою розуміємо складне системне утворення, що визначає інтеграцію знань про сучасні інформаційні технології та особливості їх застосування у військо-морській справі; вона відображає рівень успішності офіцера у використанні інформаційних технологій у процесі управління

бойовими кораблями, військовими підрозділами, військовою технікою, озброєнням, а також у процесі наукової та викладацької діяльності.

Розглядаючи інформаційну компетентність майбутніх офіцерів Військово-морських сил як складну інтегративну характеристику особистості фахівця, ми дійшли висновку про неможливість вибору єдиного показника, який дозволив би кількісно і якісно її оцінити. Змістовний елемент розвитку інформаційної компетентності майбутніх офіцерів Військово-морських сил представлений сукупністю мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного компонентів.

Мотиваційний компонент пов'язаний із розвитком інтересу до інформаційної діяльності; розвитком потреби у створенні інформаційних продуктів; прагнення до набуття загальних і спеціальних інформаційних знань, умінь і навичок; Когнітивний компонент пов'язаний із оволодінням знаннями і формуванням первинних умінь в сфері інформаційної діяльності, їх практичним застосуванням у професійній діяльності. Операційний компонент передбачає оволодіння інформаційними уміннями і навичками, що дає змогу виявляти компетентність у певних професійних ситуаціях. Рефлексивний компонент передбачає формування у курсантів критичного ставлення до методів інформаційної діяльності, її результатів, прагнення до саморозвитку власної інформаційної компетентності.

Прояв рівнів інформаційної готовності в системі ступеневої освіти виражений таким чином:

– на рівні бакалаврату – проявляється в умінні вирішувати завдання управління військовими підрозділами, екіпажами кораблів, технікою та озброєнням із використанням інформаційних технологій у межах їх практичного використання; у прагненні до придбання загальних і спеціальних інформаційних знань, умінь і навичок. На цьому рівні курсанти повинні розуміти значення інформаційного аспекту в діяльності офіцера ВМС ЗСУ, мати знання і навички використання інформаційних систем у професійній діяльності, інструктувати особовий склад щодо базових принципів і методів використання інформаційних технологій в управлінні кораблями, підрозділами, озброєнням і обладнанням; усувати найпростіші несправності; оцінювати числові параметри інформаційних об'єктів і процесів; оперувати інформаційними об'єктами;

– на рівні магістратури – проявляється в умінні використовувати інформаційні технології у процесі наукової, аналітичної і освітньої діяльності, у здатності створювати інформаційні продукти; у прагненні до набуття спеціальних інформаційних знань, умінь і навичок. На цьому рівні курсанти повинні вміти будувати інформаційні моделі об'єктів, систем і процесів; здійснювати статистичну обробку даних; інтерпретувати результати, одержувані в ході моделювання реальних процесів; проводити віртуальні експерименти і самостійно створювати найпростіші моделі та програми.

Висновки. Запропоновані критерії мають інтегральний характер, більшість із них може використовуватися на різних рівнях освіти різними суб'єктами оцінювання в якості інструмента аналізу освітнього процесу як комплексу параметрів, що визначають досягнення цілей ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах вищої освіти України. Виявлені критерії дають можливість визначити рівні розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів військово-морських сил у закладах вищої освіти України на різних ступенях навчання і на цій основі скласти уявлення про ефективність запропонованої в цій роботі моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у вітчизняних закладах вищої освіти.

Що стосується процедури оцінювання, то вона має відповідати стандартизованим правилам педагогічного експерименту (констатуючий етап, формуючий етап; контрольний етап), а також нормативно встановленим правилам контролю освітніх (навчальних) та особистісних досягнень, зокрема положенням Наказу Міністерства оборони України від 09.01.2020 № 4 «Про затвердження Положення про особливості

організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти». Отже, процедура оцінювання за своєю організаційною складовою є стандартизованою, такою, яка дає змогу визначити досягнення курсантів у динаміці, сформулювати висновки щодо ефективності запропонованої моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у вітчизняних закладах освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо перевірку критеріїв і показників ефективності моделі ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ.

Список використаних джерел:

1. Аннєнкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf
2. Бойко О. Методологічні основи дослідження лідерської компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 3. С. 16–25.
3. Козловський В. Управління мотивацією працівників. Варшава ЦеДеВу, 2010. 123 с.
4. Концепція підготовки Збройних Сил України. URL : https://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html
5. Лодатко Є. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності та професійного самовизначення здобувачів освіти – майбутніх офіцерів запасу. *Молодь і ринок*. 2019. № 8. URL : http://mir.dspu.edu.ua/article/view/179282
6. Програма «Військовий моряк – 2035». URL : https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/
7. Поташник М. М. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
8. ISO 9000:2000 Quality management systems — Fundamentals and vocabulary. URL : https://www.iso.org/standard/29280.html
9. Ryzhykov V., Bakhov I., Kolisnyk O. Leadership Abilities of a Military Manager, Professionalism of a Commander as the Guarantee of the Practice of Effective Activity of a Military Organization. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. Special Issue 38. Vol. 7, № 4.38. P. 45–49.

References:

1. Annienkova, I. P. (2011). Kryterii i pokaznyky yakosti osvity u VNZ [Criteria and indicators of quality of education in higher educational institutions]. Retrieved from http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf [in Ukrainian].
2. Boiko, O. (2012). Metodolohichni osnovy doslidzhennia liderskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u VVNZ [Methodological bases of research of leadership competence of future officers in higher educational institutions]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 3, 16-25 [in Ukrainian].
3. Kozlovskyi, V. (2010). *Upravlinnia motyvatsiieiu pratsivnykiv* [Management of employee motivation]. Varshava: TseDeVu [in Ukrainian].
4. Kontseptsiia pidhotovky Zbroinykh Syl Ukrainy [The concept of training the Armed Forces of Ukraine]. (2016). Retrieved from https://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html [in Ukrainian].
5. Lodatko, Ye. (2019). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia informatsiino-analitychnoi kompetentnosti ta profesiinoho samovyznachennia zdobuvachiv osvity – maibutnikh ofitseriv zapasu [Organizational and pedagogical conditions for the formation of information and analytical competence and professional self-determination of students – future reserve officers]. *Molod i rynok*, 8. Retrieved from http://mir.dspu.edu.ua/article/view/179282 [in Ukrainian].
6. Prohrama «Viiskovyi moriak – 2035» [The program "Military sailor – 2035"]. Retrieved from https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/ [in Ukrainian].
7. Potashnik, M. M. (2000). *Upravleniye kachestvom obrazovaniya* [Quality management of education]. Moskow: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii [in Russian].
8. ISO 9000:2000 Quality management systems — Fundamentals and vocabulary. Retrieved from https://www.iso.org/standard/29280.html [in English].
9. Ryzhykov, V., Bakhov, I., & Kolisnyk, O. (2018). Leadership abilities of a military manager, professionalism of a commander as the guarantee of the practice of effective activity of a military organization. *International Journal of Engineering & Technology*, 38, 7, 4.38, 45–49 [in English].

Shevchenko R. I.,
orcid.org/0000-0002-6398-6247

STRUCTURAL COMPONENTS AND CRITERIA OF EFFECTIVENESS OF FUTURE NAVAL OFFICERS' GRADUAL TRAINING

The article states that there are some demands on an individual, which have a level structure directed "vertically" to determine the level of educational and personal achievements of cadets, "horizontally" – specific activities of future officers, within which it is necessary to achieve a level of professional training, defined by state standards, departmental documents, etc. The main indicators of the effectiveness of cadets' training are such essential features as diagnostics, reliability, complexity.

The purpose of the article is to identify the structural components and criteria for the gradual training of future naval officers at institutions of higher military education of Ukraine. The research methodology provides a set of approaches (activity, competence, structural) and complementary methods (content analysis, generalization, idealization, modeling). The identification of criteria that allow determining the future naval officers' gradual training model effectiveness at institutions of higher education comprises the scientific novelty.

The set of criteria includes professional leadership; military-professional; motivational; communicative; informative criteria. Their expressiveness at the bachelor's and master's level is outlined.

It is concluded that the suggested criteria are of integrated character, most of them can be used at different levels of education by different assessment subjects as a tool for analyzing the educational process as a set of parameters that determine the goals of gradual training of future naval officers of the Armed Forces of Ukraine at institutions of higher education of Ukraine. The identified criteria make it possible to determine the levels of future naval officers' professional competence at institutions of higher education of Ukraine at different levels of education and on this base form an idea about the effectiveness of the suggested model of gradual training of future naval officers of the Armed Forces of Ukraine at native institutions of higher education.

Key words: Naval Forces (Navy); Armed Forces of Ukraine (Armed Forces); cadets; stage preparation; effectiveness; efficiency criteria.

Дата надходження статті: 13.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Міненок А. О.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК [378.07:005.336.4]:3581.851(477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.148

***Шоробура І. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-3728-7968

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті висвітлюється питання законодавчої бази та практики впровадження державно-громадського управління в закладах вищої освіти України. Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» та ін. визначено стратегічні завдання, важливі напрями перетворень в управлінні системою вищої освіти. Проаналізовано статті законів України «Про вищу освіту» та «Про освіту», в яких розглянуто питання державно-громадського управління вищою освітою. Нормативно-правова база дає можливості не лише створити систему засобів правового регулювання державно-громадського управління закладом освіти, а й узагальнити її своїми внутрішніми документами.

Звернуто увагу на особливості залучення громадськості до прийняття управлінських рішень. Завданням державно-громадського управління у сфері вищої освіти є співпраця структур державного управління з органами громадського самоврядування. Питаннями такого управління є реалізація законодавчо визначених прав викладачів, здобувачів освіти на участь в управлінні навчальним закладом; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток механізмів розв'язання суперечностей і конфліктів. Проаналізовано практику впровадження державно-громадського управління в закладах вищої освіти України. Розглянуто роботу Вченої ради, Наглядової ради, органів студентського самоврядування закладів вищої освіти. Розглянуто приклади функціювання різних громадських організацій у закладах. Зміна форми управління у вищій освіті є складовою реалізації гуманітарної політики в Україні, яка передбачає залучення громадськості і забезпечення всіх прав людини. При створенні моделі державно-громадського управління закладом вищої освітою використовується власний досвід, поєднаний із досягненнями сучасної науки на законодавчій базі.

Ключові слова: державно-громадське управління, заклад вищої освіти України, законодавча база, практика.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми державно-громадського управління вищою освітою визначається змінами в суспільно-політичній структурі нашої країни, необхідністю впровадження нової освітньої політики, яка була би спрямована на побудову демократичної держави та задоволення освітніх потреб громадян. *Для* державно-громадського управління вищою освітою України характерна постійна відповідальність і взаємодія сторін, що, з одного боку, представляють політику, компетенцію держави в галузі освіти, з іншого боку – суб'єктів і їхніх органів, що визначають інтереси громадянського суспільства, населення [1; 6].

Аналіз досліджень. Питання державно-громадського управління розглянуто у працях *Д.* Дзвінчука, І. Зязюна, В. Кременя, В. *Л*угового та ін. Окремі аспекти діяльності освітніх закладів розглянуто в працях В. Бочкарьова, В. Грабовського, М. Комарницького, В. Князева, Т. Шамова та ін. Проблеми наукових аспектів управління освітою зазначено в роботах Є. Березняка, С. Калашнікової, *Л*. Калініної, Ю. Конаржевського, Ф. Паначина, П. Раченка, Г. Федорова, Ф. Штикало та ін. Вагомі дослідження викладені у працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, С. Крисюка, Т. *Л*укіної та ін. *До* теоретичних і практичних аспектів роботи органів управління звертаються *Д*. Дейкун, Г. Єльнікова, О. Зайченко та ін.

[*] © *Шоробура І. М.*

Мета статті – проаналізувати законодавчу базу та особливості впровадження державно-громадського управління в закладах вищої освіти України**.**

Виклад основного матеріалу. Законами України «Про освіту» [11], «Про вищу освіту» [10] та ін. визначено стратегічні завдання, важливі напрями перетворень в управлінні системою вищої освіти. Державно-громадське управління у Законі України «Про вищу освіту» представлено у відповідних статтях. Проаналізуємо ці статті.

Так, у статті 24 «Управління закладом освіти» Закону України «Про освіту» вказано, що його здійснюють:«засновник (засновники); керівник закладу освіти; колегіальний орган управління закладу освіти; колегіальний орган громадського самоврядування; інші органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти» [там само]. У статті 26 «Керівник закладу освіти» Закону України «Про вищу освіту» визначено, що «керівник є представником закладу освіти у відносинах з державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами і діє без довіреності в межах повноважень, передбачених законом та установчими документами закладу освіти» [там само].

У статті 28 «Громадське самоврядування в закладі освіти» акцентовано, що «громадське самоврядування в закладі освіти - це право учасників освітнього процесу як безпосередньо, так і через органи громадського самоврядування колективно вирішувати питання організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту їхніх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення» [11]. Зазначено також, що у закладі освіти допускається активна діяльність органів самоврядування працівників закладу освіти; органів самоврядування здобувачів освіти; органів батьківського самоврядування; інших органів громадського самоврядування.

У статті 36 Закону України «Про вищу освіту» визначено, що «вчена рада є колегіальним органом управління закладу вищої освіти, який утворюється строком на п'ять років, склад якого затверджується наказом керівника закладу вищої освіти протягом п'яти робочих днів з дня закінчення повноважень попереднього складу вченої ради» [10]. Вчена рада закладу вищої освіти визначає стратегію діяльності закладу вищої освіти. Також до її обов'язків належать розробка і подання вищому колегіальному органу громадського самоврядування проекту статуту закладу вищої освіти, прийняття рішень про внесення змін і доповнень до нього.

«У закладі вищої освіти можуть бути утворені вчені ради структурних підрозділів, повноваження яких визначаються вченою радою закладу вищої освіти відповідно до статуту вищого закладу вищої освіти» [10]. Вчена рада закладу може також може розподілити частину своїх повноважень між ученими радами структурних підрозділів закладу. Варто зауважити, що склад відповідних учених рад формується на засадах, які визначені ч.3 і ч.4 цієї статті.

У статті 37 виокремлено, що «наглядова рада закладу вищої освіти створюється за рішенням засновника (засновників) для здійснення нагляду за управлінням майном закладу вищої освіти, додержанням мети його створення» [там само]. У даній статті зазначено також, що «наглядова рада закладу вищої освіти сприяє розв'язанню перспективних завдань його розвитку, залученню фінансових ресурсів для забезпечення його діяльності з основних напрямів розвитку і здійснення контролю за їх використанням» [там само]. У статуті закладу зазначено порядок формування наглядової ради, термін її повноважень.

Устатті 39 «Органи громадського самоврядування вищих навчальних закладів» визначено вищий колегіальний орган громадського самоврядування вищого навчального закладу.

Стаття 40 визначає студентське самоврядування як право і можливість студентів вирішувати питання навчання і побуту, брати участь в управлінні закладом [10]. Органи студентського самоврядування здійснюють свою діяльність відповідно принципам добровільності, виборності та звітності, а також шляхом реалізації інших принципів,

серед яких принцип рівності прав студентів. У статті зазначено, що «студентське самоврядування здійснюється на рівні студентської групи, інституту (факультету), відділення, гуртожитку, закладу вищої освіти» [10]. Усе це залежить від контингенту студентів, типу та специфіки діяльності закладу вищої освіти. Вказано, що фінансовою основою студентського самоврядування є «кошти визначені вченою радою закладу вищої освіти в розмірі не менш як 0,5 відсотка власних надходжень» [там само].

У статті 55 Закону України «Про освіту» «Права та обов'язки батьків здобувачів освіти» вказано, що «батьки можуть брати участь у громадському самоврядуванні закладу освіти, зокрема обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування закладу освіти» [11].

У статті 56 «Державні гарантії здобувачам освіти» зазначено державні гарантії, передбачені законодавством та/або рішенням органу місцевого самоврядування [там само]. У статті 62 «Органи управління у сфері освіти» вказано, що органи місцевого самоврядування входять до складу органів управління.

У статті 70 «Громадське самоврядування та державно-громадське управління у сфері освіти» виокремлено, що «громадське самоврядування у сфері освіти – це право учасників освітнього процесу та громадських об'єднань, інших інститутів громадянського суспільства вирішувати питання у сфері освіти» [там само].

Ми дотримуємося визначення державно-громадського управління у сфері освіти, яке подано в Законі України «Про освіту»: «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» [там само].

Важливим є те, що громадське самоврядування та державно-громадське управління у сфері освіти провадять свою діяльність «на принципах: пріоритету прав і свобод людини і громадянина;верховенства права; взаємної поваги та партнерства; репрезентативності органів громадського самоврядування, громадських об'єднань та інших інститутів громадянського суспільства і правоможності їх представників; обов'язковості розгляду пропозицій сторін; пріоритету узгоджувальних процедур; прозорості, відкритості та гласності; обов'язковості дотримання досягнутих домовленостей; взаємної відповідальності сторін» [11].

У статті 71 «Громадський нагляд (контроль) у сфері освіти» зазначено, що «громадський нагляд (контроль) у системі освіти здійснюється суб'єктами громадського нагляду (контролю)» [там само].

Наявна нормативно-правова база дає можливості не лише створити систему засобів правового регулювання державно-громадського управління закладом освіти, а й узагальнити її своїми внутрішніми документами. Серед таких документів виокремлюємо Статут, Положення про вчену раду, Положення про наглядову раду, Положення про студентське самоврядування. Важливим питанням державно-громадського управління є створення діалогу.

Управління вищою освітою має на меті залучення до співпраці усіх структур державного управління з органами громадського самоврядування. Здійснюючи управління вищою освітою, перш за все необхідно звернути увагу на особливості залучення громадськості до прийняття управлінських рішень.

Розглянемо практики державно-громадського управління закладів вищої освіти України.

Положення про Вчену раду Національного університету «Острозька академія» розроблено на підставі Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Статуту Національного університету «Острозька академія». Положення визначає основні завдання, повноваження, відповідальність та напрями діяльності Вченої ради Національного університету «Острозька академія». Вчена рада є колегіальним органом

управління. Робота Вченої ради організовується шляхом демократичного, колективного обговорення і прийняття рішень з проблем, актуальних для поточної та перспективної діяльності [2]. До компетенції Вченої ради входить реалізація таких завдань: визначення стратегії та пріоритетних напрямів розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності університету та перспектив його розвитку; розгляд основних напрямів економічного та соціального розвитку Національного університету «Острозька академія»; визначення пріоритетних напрямів наукових досліджень; управління якістю навчального процесу; планування, контроль за виконанням бюджету закладу та ін. Відповідно до основних завдань університету Вчена рада подає вищому колегіальному органу громадського самоврядування проект Статуту та ін.

При Національному університеті «Острозька академія» створена велика кількість студентських організацій, а також проєктів, у яких студенти беруть активну участь, мають змогу проявити свій творчий потенціал та реалізувати себе. Так, важливими завданнями органів студентського самоврядування є: сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів; «захист прав та інтересів студентів; забезпечення виконання студентами своїх обов'язків; сприяння у створенні умов, необхідних для проживання і відпочинку студентів; створення різноманітних студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами» [2]. Особлива увага приділяється сприянню працевлаштування випускників Університету та участі у вирішенні питань міжнародного обміну студентами. Найвищим керівним органом студентського самоврядування є загальні збори (конференція) студентів Університету, на яких обирається виконавчий орган – студентська колегія, визначаються її структура і термін повноважень, заслуховується звіт про роботу цієї колегії. Виконавчий орган студентського самоврядування структурного підрозділу Університету обирається на загальних зборах (конференції) студентів цього підрозділу. Острозька академія сприяє реалізації студентських проєктів. В університеті працюють школа політичної аналітики «Поліс», фонд «Правничі ініціативи», клуб «Економіст», газета «Острозька Академія», студентське радіо, фото-клуб, Discussiongroup, English-speakingtheatre.

У Положенні про вчену раду Київського національного університету імені Тараса Шевченка наголошено, що до складу Вченої ради Університету за посадами входять керівники, визначені нормативно-правовою базою. Серйозно працює студентське самоврядування. Так, «конференція складається зі студентів-делегатів окремих структурних підрозділів Університету. Конференція студентів Університету: ухвалює Положення про студентське самоврядування Університету, зміни та доповнення до нього» [8]. Конференція студентів також приймає Статут Студентського парламенту Університету, інші внутрішні документи. У закладі є Положення про громадські організації. У Положенні про первинну профспілкову організацію Київського національного університету імені Тараса Шевченка задекларовано, що первинна профспілкова організація Київського національного університету імені Тараса Шевченка Київської міської організації профспілки працівників освіти і науки України – добровільне неприбуткове об'єднання членів профспілки за місцем роботи і навчання [там само].

З метою здійснення нагляду за управлінням майном Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, додержанням мети його створення у 2016 році було організовано Наглядову раду [3]. З метою законодавчого врегулювання питань функціювання Наглядової ради. було затверджено «Положення про Наглядову раду Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського». До роботи в Наглядовій раді залучені народні депутати України, депутати обласних, районних, місцевих рад, посадові й службові особи органів державної влади та місцевого самоврядування, керівники (представники) суб'єктів господарювання, представники роботодавців, меценати, діячі освіти, науки, культури та представники інших сфер діяльності. До складу Наглядової ради входять: голова,

заступник голови, члени Наглядової ради та відповідальний секретар. Згідно Положення до складу Наглядової ради не можуть входити працівники Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Згідно Положення діяльність Наглядової ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського спрямована на: реалізацію ідеї національного відродження України; постійне підвищення ефективності діяльності Педуніверситету; визнання Педуніверситету на державному і міжнародному рівні; стимулювання творчої праці [3]. З огляду на окреслені напрями основними завданнями Наглядової ради є: сприяння розв'язанню перспективних завдань розвитку Педуніверситету; здійснення громадського контролю за діяльністю Педуніверситету [там само].

Вчена рада Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка є колегіальним органом управління закладу вищої освіти. Вчена рада університету: «визначає стратегію і перспективні напрями розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності університету. Діє студентське самоврядування, яке є невід'ємною частиною громадського самоврядування університету [9]. Студентське самоврядування – це право й можливість студентів вирішувати питання навчання й побуту, захисту прав та інтересів студентів. Студенти беруть активну участь в управлінні університетом. Зазначимо, щосаме студентське самоврядування забезпечує захист інтересів та прав студентів, можливість їхньої участі в управлінні університетом.

Вищим колегіальним органом самоврядування Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова є конференція трудового колективу. Органом громадського самоврядування факультету є збори трудового колективу факультету. В Університеті створюються і функціонують органи студентського самоврядування (парламент, старостат, студентська рада, студентське наукове товариство, студентські деканати тощо) [7].

Закцентуємо на особливостях державно-громадське управління у Львівському національному університеті імені Івана Франка. Так, учена рада Університету є колегіальним органом управління Університетом [5].

Студентське самоврядування Львівського національного університету імені Івана Франка – студентська громадська організація, яка вирішує питання студентського життя. Студентське самоврядування в Університеті представлено Студентським урядом. Завданням Студентського уряду є забезпечення і захист прав та інтересів студентів. Члени Студентського самоврядування активно відвідують національні та Міжнародні студентські форуми, беруть участь у вирішенні питань студентського обміну між вищими навчальними закладами в Україні та за кордоном, допомагають студентам у поїздках на стажування, конкурсах наукових робіт, олімпіадах, спортивних змаганнях [там само].

Представники Студентського уряду є членами Вченої Ради Університету. За підтримки Студентського уряду функціонує Наукове товариство студентів, аспірантів і молодих учених Львівського національного університету імені Івана Франка, яке працює з метою підтримки та розвитку студентської наукової роботи.

Громадську раду створено відповідно до Статуту Університету та рішення Конференції трудового колективу Львівського національного університету імені Івана Франка. «Громадська рада здійснює свою діяльність, яка ґрунтується на принципах відкритості, рівності на громадських засадах» [4].

У Львівському національному університеті імені Івана Франка функціонують такі громадські організації: Первинна профспілкова організація працівників Університету, Первинна профспілкова організація студентів, Студентський уряд, Регіональне агентство стійкого розвитку, Асоціація випускників, Всеукраїнська асоціація викладачів української мови і літератури, Асоціація українських германістів, інформаційний центр ЄС, Міська громадська організація Лабораторія ідей, Асоціація аспірантів, Ліга

студентів Асоціації правників України, Економічний науковий клуб студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених Економічного факультету, Центр «Молода дипломатія», Комітет кристалографів України, Українське товариство міфології та фольклору, Центр україністики, Об'єднання студентів правників, Львівська правнича школа, Львівське математичне товариство [5].

Основною метою діяльності науково-педагогічного колективу Київського національного університету культури і мистецтв є навчання студентів сучасних методів наукових досліджень, професійних навичок та вмілого застосовування їх у практичній діяльності. Вчена рада університету активно впливає на організацію навчального процесу, на системність у впровадженні нових спеціальностей та перспективних форм навчання і технологій. Студентський Парламент керує роботою органів студентського самоврядування, допомагає у проведенні навчальних, наукових, громадських, спортивних заходів. сприяє творчій активності студентів. Створено студентську раду факультету, працює студентський декан факультету. Студентські декани складають президію студентського парламенту Київського національного університету культури і мистецтв, яка обирає голову (президента) студентського парламенту університету (терміном на 1 рік, далі може бути переобраною). Голова (президент) парламенту обирає заступника (віце-президента).

Заклади вищої освіти покликані створювати умови для отримання конкурентноспроможної освіти відповідно до вимог сучасного постіндустріального, інформаційного суспільства; готувати високопрофесійних фахівців, здатних навчатися протягом життя на основі принципів гуманізації та гуманітаризації, індивідуалізації та диференціації; розвивати цінності української та світової культури.

Актуальним завданням державно-громадського управління у сфері вищої освіти є співпраця структур державного управління з органами громадського самоврядування. Зазначимо, що «завданнями такого управління є реалізація законодавчо визначених прав викладачів, здобувачів освіти на участь в управлінні навчальним закладом; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток механізмів розв'язання суперечностей і конфліктів» [там само].

Висновки. Таким чином, нами проаналізовано практику впровадження державно-громадського управління в закладах вищої освіти України. Виявлено, що зміна форми управління у вищій освіті є складовою реалізації гуманітарної політики в Україні, яка передбачає залучення громадськості і забезпечення всіх прав людини. При створенні моделі державно-громадського управління закладом вищої освіти використовується власний культурно-історичний досвід, поєднаний з досягненнями сучасної науки на законодавчій базі.

Порушена у статті проблема багатоаспектна та потребує більш ретельного подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Андрис О. Держнагляд по-чеські. *Освіта України*. 2017. № 6. С. 6.
2. Національний університет «Острозька академія». *Юридична енциклопедія*: [у 6 т.] / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2002. Т. 4 : Н П. 720 с.
3. Положення про Наглядову раду Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. URL : https://www.vspu.edu.ua/content/position/pro%20nag_rady.pdf
4. Положення про Наглядову раду Львівського національного університету імені Івана Франка. URL: https://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/12/reg_supervisory-council.pdf
5. Статут Львівського національного університету імені Івана Франка університету. URL : https://profkom.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/statut_LNU.pdf

6. Стельмах А. Г. Активізація діяльності Ради освітнього округу – необхідна умова створення єдиного освітнього простору в межах округу. *Управління школою*. 2018. № 10–12. С. 79–83.
7. Положення про студентське самоврядування Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова. URL : https://www.vnmu.edu.ua/загальна-інформація/основні-документи/положення-про-студентське-самоврядування-у-внму-ім--м-і--пироговаКиївського національного університету культури і мистецтв
8. Статут профспілки працівників освіти та науки України Київського національного університету імені Тараса Шевченка. URL :http://www.prof.univ.kiev.ua/prof/2011-06-14-16-17-19/5-2011-02-15-20-57-17/72-2011-02-15-21-30-29.html.
9. Положення про вчену раду Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/Vchena_rada%2018-19/Polojenna_pro_VCHENU_RADU_31.08.2018.pdf.
10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
11. Про освіту: Закон України від 16.07.2019 р. № 2145-VIII Законодавчі акти України з питань освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

References:

1. Andrys, O. (2017). Derzhnahliad po-cheski [State supervision in Czech]. *Osvita Ukrainy*, 6, 6 [in Ukrainian].
2. Shemshuchenko, Yu. S. (Ed.). (2002). *Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia». Yurydychna entsyklopediia* [Ostroh Academy National University. Legal encyclopedia]. (Vol. 4). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia im. M. P. Bazhana [in Ukrainian].
3. Polozhennia pro Nahliadovu radu Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho [Regulations on the Supervisory Board of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University]. Retrieved from https://www.vspu.edu.ua/content/position/pro%20nag_rady.pdf [in Ukrainian].
4. Polozhennia pro Nahliadovu radu Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka [Regulations on the Supervisory Board of Ivan Franko National University of Lviv]. Retrieved from https://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/12/reg_supervisory-council.pdf [in Ukrainian].
5. Retrieved from https://profkom.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/statut_LNU.pdf [in Ukrainian].
6. Stelmakh, A. H. (2018). Aktyvizatsiia diialnosti Rady osvitnoho okruhu – neobkhidna umova stvorennia yedynoho osvitnoho prostoru v mezhakh okruhu [Intensification of the activity of the Council of the educational district is a necessary condition for the creation of a single educational space within the district]. *Upravlinnia shkoloiu*, 10–12, 79–83 [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro studentske samovriaduvannia Vinnytskoho natsionalnoho medychnoho universytetu im. M. I. Pyrohova [Regulations on student self-government of National Pirogov Memorial Medical University]. Retrieved from https://www.vnmu.edu.ua/zahalna-informatsiia/osnovni-dokumenty/polozhennia-pro-studentske-samovriaduvannia-u-vnmu-im--m-i--pyrohovaKyivskoho natsionalnohouniversytetukultury i mystetstv [in Ukrainian].
8. Statut profspilky pratsivnykiv osvity ta nauky Ukrainy Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Charter of the Trade Union of Education and Science Workers of Ukraine of Taras Shevchenko National University of Kyiv]. Retrieved from http://www.prof.univ.kiev.ua/prof/2011-06-14-16-17-19/5-2011-02-15-20-57-17/72-2011-02-15-21-30-29.html [in Ukrainian].
9. Polozhennia pro vchenu radu Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka [Regulations on the Academic Council of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University]. Retrieved from http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/Vchena_rada%2018-19/Polojenna_pro_VCHENU_RADU_31.08.2018.pdf [in Ukrainian].
10. Law of Ukraine On higher education from July 1, 2014, No 1556-VII. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].
11. Law of Ukraine On education from July 16, 2019, No 2145-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968

PECULIARITIES OF INTRODUCTION OF STATE-PUBLIC ADMINISTRATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article covers the issues of the legal framework and the practice of implementing of state-public administration in higher education institutions of Ukraine. The laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education" and others identify the strategic objectives, important areas of changes in the management of higher education. The articles of the laws of Ukraine "On Higher Education" and "On Education" are analyzed, in which the issues of state-public management of higher education are considered. The legal framework provides the opportunity not only to create the system of legal regulation of state-public administration of educational institutions, but also to summarize it with their internal documents.

The attention is paid to the peculiarities of public involvement in management decisions. The task of state-public administration in the field of higher education is the cooperation of public administration structures with public self-government bodies. The issues of such management are the realization of the legally defined rights of teachers, students to participate in the management of the educational institution; democratization of public education management; meeting the needs and interests of participants in the educational process; development of mechanisms for resolving contradictions and conflicts.The practice of introduction of state-public administration in higher education institutions of Ukraine is analyzed. The work of the Academic Council, the Supervisory Board, student self-government bodies of higher education institutions is considered. Examples of functioning of various public organizations in establishments are considered. Changing the form of government in higher education is a component of the implementation of humanitarian policy in Ukraine, which involves public involvement and ensuring all human rights. When creating the model of state-public administration of higher education institutions, their own experience is used, combined with the achievements of modern science on a legislative basis.

Key words: state-public administration, institution of higher education of Ukraine, legislative base.

Дата надходження статті: 15.01.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.29
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.149

Карпенко О. Є.*,*
orcid.org/0000-0003-1841-882X

НАСИЛЬСТВО В СІМ'Ї: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

У статті розкрито зміст поняття «насильство в сім'ї», схарактеризовано його види. Узагальнено ознаки насильства, які можуть бути різними, але кожна з них порушує психологічну атмосферу у сім'ї, злагоду, гармонію у стосунках між батьками і дітьми, спричинює злочинність у суспільстві. Фізичне насильство передбачає жорстоке поводження, навмисну поведінку, що створює ризик нанесення тілесних ушкоджень незалежно від того, відбулося воно чи ні. Психологічне насильство включає погрози та примус, залякування, емоційне насильство (звинувачення, приниження, маніпуляції почуттям провини). Це послаблює самооцінку та гідність дитини, і потерпіла сторона почувається більше травмованою, ніж якби з неї знущалися фізично. Дитина переживає патологічне середовище насильства, хронічні травми в сім'ї, де панує постійний терор і де глибоко порушені нормальні стосунки з батьками. У таких дітей слабим є стихійне бажання вчитися і творити, характерне для успішних людей.

Проблема насильства у сім'ї є глобальною, торкається кожного суспільства, тому потребує вирішення не тільки на рівні сім'ї, а й держави. Це зумовлено тим, що від фізичного і духовного благополуччя родини залежить благополуччя і розвиток держави і суспільства. Переживання насильства дає простір відчувати багато важких для дитини емоцій і певним чином провокує розвиток багатьох деструктивних форм поведінки. Коли сім'я є місцем, де дитина вперше переживає насильство, вона узагальнює і проєктує модель своєї агресивної сім'ї на інші соціальні ситуації та інституції (школа, середовище однолітків). Наслідки насильства у вигляді низької самооцінки змушують дитину почуватися невпевнено і не вірити у свої здібності та можливості. Потрапивши у складну ситуацію, вона очікує на невдачі, а не на успіх. Наслідки переживання насильства у вигляді почуття провини, заниженої самооцінки, неадекватної самооцінки особливо значущі для подальшого функціонування дорослої особи.

Ключові слова: сім'я, дитина, насильство, види насильства, патологічне середовище сім'ї, виховання, формування особистості.

Постановка проблеми. Сім'я – це перше і найважливіше виховне середовище, в якому формується та розвивається особистість молодої людини. У родині прищеплюються моральні та національні цінності, формується духовна сфера, основи буття людини. Виховний вплив сім'ї реалізується двояко: як свідома виховна діяльність та у спонтанний спосіб – у процесі повсякденного життя, головним чином через взаємовідносини батьків. Батьки, оцінюючи поведінку дитини, очікуючи від неї певної моделі поведінки, формують у неї специфічне емоційне ставлення до самої себе. Від позитивної психологічної атмосфери у сім'ї залежить моральний клімат у суспільстві.

Сьогодні сім'я зазнає численних зовнішніх впливів, що пов'язано з різними подіями та перетвореннями на багатьох рівнях, зокрема інтенсивними трансформаціями, зумовленими соціальними змінами. Зменшується кількість членів родини, змінюється її внутрішня структура, взаємні домовленості та позиції окремих членів сім'ї.

У наш час, в умовах порушення аксіологічних основ людства, переоцінюється значення сім'ї, сам сенс її існування як базового інституту суспільства. У багатьох

* © *Карпенко О. Є.*

родинах відмовляються від традиційних порядків та цінностей, але нові не створюються. Все це може призвести до небажаних явищ, зокрема – до домашнього насильства.

Аналіз досліджень. Ролі сім'ї у вихованні дітей присвячено чимало публікацій (Т. Завгородня, О. Карпенко, В. Костів, Т. Пантюк, М. Стельмахович, А. Федорович, М. Чепіль, М. Ярушак). Проблему насильства як соціального явища у державі, характеристику нормативно-правових актів попередження насильства у сім'ї розкривають А. Гусейнов, В. Губін, А. Ковальов. Соціально-правову сутність насильства у сім'ї, засоби протидії насильству в Україні досліджують О. Мірошниченко та Т. Міхайліна. Шляхи попередження насильства у сім'ї висвітлює Г. Христова. Правові, психологічні, соціальні, медичні аспекти попередження сімейного насильства в Україні розкрито у низці публікацій В. Бондаревської, О. Кочмиріовської, Г. Лактіоноватої. Однак соціально-педагогічні аспекти цієї проблеми потребують більш детального висвітлення.

Мета статті – розкрити сутність насильства у сім'ї, схарактеризувати його види та узагальнити ознаки виникнення насильства, яке порушує психологічну атмосферу в родині, злагоду, гармонію у стосунках між батьками і дітьми, спричинює злочинність у суспільстві.

Виклад основного матеріалу. В Україні проблема насильства у сім'ї є актуальною, виявити її реальні прояви досить складно. Не завжди жертви родинного насильства звертаються до правоохоронних органів, тому статистичні дані є відносними. Насильство в сім'ї є досить часто прихованим. З юридичної точки зору, насильство в сім'ї є розповсюдженою формою порушення прав людини, «супроводжується агресією, приниженням та жорсткою поведінкою» [3, с. 42].

У зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття «насильство» має різне тлумачення. Це фізична перевага, яка використовується для незаконних дій, скоєних проти когось, незаконно нав'язана влада, панування [10], це всі випадкові дії, які загрожують особистій свободі особи або завдають фізичну чи психічну шкоду людині, що виходить за рамки соціальних правил взаємовідносин [9].

В «Українському педагогічному словнику» та «Психологічній енциклопедії» це поняття відсутнє. В «Енциклопедії освіти» воно трактується як «жорстоке поводження й нехтування дітьми, яке на сьогодні є однією з найважливіших проблем суспільного здоров'я і провідною причиною дитячого травматизму й дитячої смертності у багатьох країнах» [2, с. 546].

У науковій літературі виокремлено такі види насильства у сім'ї: фізичне, сексуальне, психологічне, емоційне, економічне, ізоляція, погроза, зневажання тощо. У Законі України «Про попередження насильства в сім'ї» (стаття 1) виділено чотири види насильства у сім'ї: фізичне, психологічне, сексуальне, економічне [1].

Фізичне насильство – це жорстоке поводження, навмисна поведінка, яка несе за собою ризик нанесення тілесних ушкоджень незалежно від того, відбулося воно чи ні. Формами фізичного насильства є смикання за волосся, штовхання, припікання цигаркою, удари ногою, удари кулаками ляпаси, плювки, спроби задушити, викручування рук, кидання предметами та ін. При характеристиці насильства враховуються не лише його ознаки, а й наслідки у вигляді тілесних ушкоджень і показання до консультації та лікування. Йдеться не лише про прямі травми у вигляді переломів, синців, контузій, а й про довгострокові наслідки для здоров'я. Наприклад, виявляється, що жертви насильства зазвичай не користуються медичною допомогою під час вагітності, часто страждають на викидні або передчасні пологи, а їхні діти народжуються з низькою вагою [4; 7].

Психологічне насильство включає погрози та примус, залякування, емоційне насильство (звинувачення, приниження, маніпуляції почуттям провини), словесне насильство, провокування психічних захворювань; ізоляцію через контроль контактів з іншими людьми, заборону користуватися телефоном, автомобілем тощо, заборону виходити з дому; звинувачення у вчиненні насильства, заперечення та мінімізація

насильства, використання для здійснення контролю звинувачень у невиконанні батьківських обов'язків і погрози позбавлення батьківських прав, викрадення та затримання дітей, вороже ставлення дітей до матері чи батька; використання позиції чоловіка, наприклад, зневажливе ставлення до партнерки як до «служниці», прийняття важливих рішень без рівної участі іншої людини, жорстке визначення ролей чоловіка та жінки, поведінка як «господаря будинку», фінансові утиски (забирання грошей, контроль їх витрат, виділення занадто малої суми на прожиття та інше). Психічне насильство може базуватися також на принципі знищення предметів, що мають певну цінність для жертви, навмисної агресії проти улюблених домашніх тварин. Психологічне насильство в партнерських стосунках виглядає як сімейний терор. Воно вказує на те, що існує збіг між ситуацією домашнього насильства та ситуацією заручників, утримуваних терористами.

Психологічними тортурами можуть бути охоплені не лише скривджені жінки, а також інші жертви домашнього насильства. Психологічні тортури передбачають ізоляцію жертви, ослаблення її шляхом позбавлення їжі та сну; монополізацію сприйняття; загрозу заподіяння шкоди їй або її родичам; приниження за допомогою окриків, словесної агресії, примус до покори; використання наркотиків та алкоголю для впливу на стан її свідомості та контроль над її розумом.

Психологічне насильство у родині трапляється досить часто і його важко довести. Це послаблює самооцінку та гідність дитини, і потерпіла сторона вважає, що більше поранена, ніж якби з неї знущалися фізично. Іноді це применшується і трактується як форма негативної вербальної взаємодії між партнерами, наприклад, сварка. Однак насильство відрізняється від неї своєю інтенсивністю та обсягом.

Сексуальне насильство діагностується навіть рідше, ніж фізичне. У недалекому минулому не згадувалося про сексуальне насильство в контексті подружніх стосунків. Застосування чоловіком сили для здійснення статевого акту було легалізовано юридично та соціально. Лише у 1980-х роках у США згвалтування у шлюбі було визнано злочином у більшості штатів [11]. Сексуальне насильство засноване на примушенні людини до сексу: здійснення статевого акту проти її волі або коли людина непритомна чи боїться відмовити. Тиск на жертву може базуватися на безпосередньому застосуванні фізичної сили, на емоційному шантажі, на погрозах фізичної розправи. Сексуальне насильство поєднується з фізичним та психічним. Іноді жінки змушені дозволяти статеві контакти, щоб уникнути побиття. Сексуальне насильство включає згвалтування, примушування до анального чи орального сексу чи до статевого акту в присутності інших людей, а також фото- чи відео- зйомки проти волі партнера, примусове використання предметів, які вставляються у піхву або задній прохід, примушування до перегляду порнографічних фотографій чи відео та інше [5].

Дитина переживає патологічне середовище насильства, хронічні травми в сім'ї, де панує постійний терор і де глибоко порушені звичайні стосунки з вихователями. У дітей, які виростають в умовах домінування тирана, розвивається хвороблива прихильність до тих, хто знущається над ними та нехтує ними; прихильність, від якої вони не хочуть відмовлятися навіть ціною власного щастя, власної реальності, власного життя. Такі особи описують знущання, подібні до методів в'язничного терору. Це не тільки сексуальне насильство, а й інші жорстокі втручання у функції організму: недосипання, вимушене голодування чи примусове годування, клізми, тривалий вплив холоду тощо. Декому здається, що їх справді ув'язнили, зв'язали або зачинили в камері чи льоху.

Патологічне середовище в дитинстві змушує розвивати надзвичайні навички, як корисні, так і руйнівні. Це призводить до появи ненормальних станів свідомості, при яких немає звичайних взаємозв'язків між тілом і розумом, реальністю та уявою, знаннями та пам'яттю. Психологи описують багато характерних симптомів: напади істерії, амнезії, анорексії, суїцидальні нахили, дисфункції статевої сфери, порушення

інтимних стосунків у зрілому віці, фрагментація особистості (порушення деяких аспектів особистості, надзвичайна сила інших).

У дитини, яка виховується в патологічному середовищі, розвивається надзвичайна здатність бачити попереджувальні ознаки нападу. Коли діти, які зазнають жорстокого поводження, сприймають сигнал небезпеки, їхній захист полягає у тому, щоб уникнути тирана або спробувати його задобрити (тікає з дому). Такі діти завмирають у русі, туляться в клубок, тримають міміку байдужою, незважаючи на те, що перебувають у стані сильного збудження. Це викликає характерний стан «застиглої пильності», що просочується зсередини. Якщо втеча неможлива, діти намагаються заспокоїти переслідувача, демонструючи автоматичний послух [6, с. 47–48].

Наслідки шкідливої поведінки батьків щодо своїх дітей надзвичайно широкі та постійні. Потреба в освоєнні нових навичок та вирішенні проблем є загрозою для тендітного «Я». У таких дітей стихійне бажання вчитися і творити, характерне для успішних людей, слабке. Деякі з них намагаються бути слухняними, чудово виконують свої обов'язки та досягають певних успіхів, щоб заперечувати свій негативний образ; інші обирають саморуйнівну поведінку. Наслідки переживання насильства у вигляді почуття провини, заниженої самооцінки, неадекватної самооцінки особливо значущі для подальшого функціонування дорослої особи. Ці наслідки можуть спричинити невдачі у побудові конструктивних соціальних відносин, а також у виконанні родинних, батьківських чи професійних ролей.

Дезорганізації сім'ї та її розпаду часто передує низка дуже гострих конфліктів, які приносять страждання її членам [8, с. 105]. Її довговічності та загрожують численні патологічні явища, такі як: алкоголізм, наркоманія, злочинність тощо. Проте, насильство відбувається не лише в алкогольних або бідних сім'ях (хоча такий стереотип функціонує в нашому суспільстві). Можна зробити висновок, що насильство посилюється вищезазначеними явищами, безсумнівно, особливо в неорганізованих та дисфункціональних сім'ях, а також у тих, хто постраждав від безробіття та бідності. Основними причинами дезорганізації сім'ї, що може призвести до домашнього насильства, є такі: процеси індустріалізації та урбанізації, надмірність роботи жінок поза домом, розвиток великих міст, особливе столичне середовище (сприяння анонімності людей та сім'ї), зростання всіх видів соціальної мобільності, розвиток служб, що замінюють сім'ю, зради і розчарування у шлюбі, підозри у шахрайстві, алкоголізмі та наркоманії, дезорганізація у сфері професійної діяльності (наприклад, відсутність постійних джерел доходу), хвороби одного з партнерів (психосоматичні захворювання, неврози, психози та характеропатії) [12, с. 230–231]. Наведені причини взаємно перекриваються і перегукуються, впливаючи тим самим на явище насильства.

Культурні детермінанти ставлення до жінок також мають великий вплив на явище насильства. Це свідчить, що віра в природний порядок та ієрархію влади у шлюбах, традицію, за якою жінки є покірними та підлеглими, а також терпимість до насильства та брутальної фізичної сили уможливлює багаторічне існування насильства і пояснюють значно більшу кількість жертв насильства серед жінок, ніж серед чоловіків.

Цього можна уникнути, запровадивши в школах заняття, під час яких дітей навчали б, як не стати винуватцями чи жертвами насильства в майбутньому, з особливим акцентом на подоланні складних ситуацій. Більше того, рекомендується включати обов’язкові заняття з етики для всіх учнів з метою формування належних установок на моральну поведінку та пробудження самооцінки (гідності), що дозволить їм нормально сприймати суб’єктивність інших. Пробудження моральної чутливості у дітей щодо себе призводить до одночасної чуйності до інших. Багато в галузі запобігання насильству може зробити жіночий рух, спрямований на знищення шкідливих гендерних стереотипів, що досі поширені у суспільстві. Для усунення загальної дискримінації жінок та забезпечення справжньої рівності їх із чоловіками мають багато зробити влада та суспільство. На нашу думку, лише фактична рівність жінок та чоловіків у всіх сферах життя, що має забезпечуватися не тільки

конституційними правами, а й піднесенням освітньо-виховної роботи, сприятиме зменшенню злочинів проти жінок та зменшенню кількості винних.

Багаторазове переживання травми, отриманої від дорослих у дитячі роки, руйнує вже сформовану особистість. Дитина, яка потрапила в жорстоке середовище, стикається з жахливим завданням прийняття. Вона повинна знайти спосіб зберегти довіру до людей, яким не можна довіряти, почуватись у безпеці в небезпечній ситуації, відчувати контроль у абсолютно непередбачуваних умовах, відчувати силу перед повною безпомічністю. Ще не в змозі подбати про власні потреби чи захиститися, дитина повинна компенсувати відсутність допомоги та захисту дорослих єдиним доступним інструментом – незрілою системою психічного захисту.

Висновки. Проблема насильства у сім'ї є глобальною, торкається кожного суспільства. Форми насильства та їх причини можуть бути різними, але кожна з них порушує психологічну атмосферу у сім'ї, злагоду, гармонію у стосунках між батьками і дітьми, спричинює злочинність у суспільстві. Проблема насильства у сім'ї потребує вирішення не тільки на рівні сім'ї, а й держави. Це зумовлено тим, що від фізичного і духовного благополуччя сім'ї залежить благополуччя і розвиток держави і суспільства. Переживання насильства дає простір для емоцій, важких для дитини, і певним чином змушує розвивати багато деструктивних форм поведінки. Коли сім'я є місцем, де дитина вперше переживає насильство, вона екстраполює модель своєї агресивної сім'ї на інші соціальні ситуації та інституції (школа, середовище однолітків). Наслідки насильства у вигляді низької самооцінки змушують дитину почуватися невпевнено і не вірити у свої здібності та можливості. Потрапивши у складну ситуацію, вона очікує невдачі, а не успіху. В результаті дитина часто не може вчитися самостійно, виявляє слабку активність у школі.

Перспективним напрямом подальших наукових студій є вивчення самооцінки дітей, що зазнали насильства у сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15.11.2001 р., № 2789 (із змінами, внесеними згідно із Законом № 609-V від 07.02.2007). *Відомості Верховної ради України*. 2007. № 15. С. 194.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Мірошниченко О., Міхайліна Т. Насильство в сім'ї: соціально-правова сутність та засоби протидії. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*. 2016. № 8. Т. 2. С. 42–47.
4. Христова Г. О. Насильство в сім'ї та шляхи його попередження: законодавчий аспект. URL: www.khpg.org/ru/index.php?id=1215440842
5. Bandura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A. Przemoc w rodzinie, interwencja kryzysowa i psychoterapia. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagielońskiego, 2000. 116 s.
6. Herman J. L. Przemoc – uraz psychiczny i powrót do równowagi, Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne, 1998. 279 s.
7. Kantor G.K., Jasiński J.L. Dymanics and risk factors in partner violence, [w:] *Partner violence*: *A comprehensive review of 20 years of research* / Red. Jasiński J.L., Williams L.M, London: Sage Publications, 1998. S. 1–44.
8. Mazur J. *Przemoc w rodzinie. Teoria rzeczywistości,* Warszawa: Żak, 2002. 204 s.
9. Pospiszyl I. Przemoc w rodzinie. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1994. 275 s.
10. Słownik języka Polskiego / Red. Szymczak M. Wyd. VIII. T.II. Warszawa: PWN, 1993. 1087.
11. Straus M. Conceptualization and measurement of battering: implications for public policy. In: *Woman Battering: Policy Responses* / Red. M. Steinman. Cincinnati: Anderson Publishing, 1991. Pp. 19–47.
12. Tyszka Z. Socjologia rodziny. Warszawa: PWN, 1976. 246 s.

Referenses:

1. Law of Ukraine On Prevention of Domestic Violence from November 15 2001, № 2789 (as amended in accordance with Law № 609-V of 2007, February 7). *Vidomosti Verkhovnoyi rady Ukrayiny*, 15, 194 [in Ukrainian].

2. Kremen, V. (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
3. Miroshnychenko, O., & Mikhailina, T. (2016). Nasylstvo v simi: sotsialno-pravova sutnist ta zasoby protydii [Domestic violence: socio-legal essence and means of counteraction]. *Visnyk studentskoho nakovoho tovarsytva DonNU imeni Vasylia Stusa*, 8 (2), 42–47 [in Ukrainian].
4. Khrystova, H. Nasylstvo v simi ta shliakhy yoho poperedzhennia: zakonodavchyi aspekt [Domestic violence and ways to prevent it: legislative aspect]. Retrieved from www.khpg.org/ru/index.php?id=1215440842 [in Ukrainian].
5. Bandura-Madej, W., & Dobrzyńska-Mesterhazy, A. (2000). *Przemoc w rodzinie, interwencja kryzysowa i psychoterapia* [Domestic violence, crisis intervention and psychotherapy]. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagielońskiego [in Polish].
6. Herman, J. (1998). *Przemoc – uraz psychiczny i powrót do równowagi* [Violence – psychological trauma and recovery]. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne [in Polish].
7. Kantor, G., & Jasiński, J. (1998). Dymanics and risk factors in partner violence. In *Partner violence*: *A comprehensive review of 20 years of research* (pp. 1–44). London: Sage Publications [in English].
8. Mazur, J. (2002). *Przemoc w rodzinie. Teoria rzeczywistości* [Violence in the family. The theory of reality]. Warszawa: Żak [in Polish].
9. Pospiszyl, I. (1994). *Przemoc w rodzinie* [Violence in the family]. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne [in Polish].
10. Szymczak, M. (Ed.). (1993). *Słownik języka Polskiego* [Polish dictionary]. (Vol. 41). Warszawa: PWN [in Polish].
11. Straus, M. (1991). Conceptualization and measurement of battering: implications for public policy. In *Woman Battering: Policy Responses* (pp. 19–47). Cincinnati: Anderson Publishing [in English].
12. Tyszka, Z. (1976). *Socjologia rodziny* [Family sociology]. Warszawa: PWN [in Polish].

Karpenko O. Ye,
orcid.org/0000-0003-1841-882X

DOMESTIC VIOLENCE: SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS

The article clarifies the meaning of the concept "domestic violence" and describes its types. The attributes of violence are generalized, which may be different, but each of them aggravates the psychological atmosphere in the family, the harmony in the relationship between the parents and children, and causes crime in the society. Physical violence involves abuse, i. e. intentional behaviour, which carries the risk of bodily harm, whether or not it occurs. Psychological violence includes threats and coercion, intimidation, emotional violence - accusations, humiliation, manipulation of guilt. This lowers the child's self-esteem and dignity, and the victims say that they are more injured than if they had been physically abused. The child experiences a pathological environment of violence, and a chronic trauma in a family where there is constant terror and where the normal relationship with parents is significantly broken. Such children have a weak spontaneous desire to learn and create, which is characteristic of successful people.

The problem of domestic violence is global, affecting every society. The problem of domestic violence needs to be addressed not only at the family level, but also at the government level. This is due to the fact that the well-being and development of the state and society depend on the physical and spiritual well-being of the family. Experiencing violence the child feels a lot of emotions that are difficult for it, and in a way causes many destructive forms of behaviour. When the family is the place where the children first experience violence, they generalize the model of their aggressive family to other social situations and institutions (school, peer environment). The consequences of violence in the form of low self-esteem make the children feel insecure and disbelieve in their abilities and capabilities. Once in a difficult situation, they expect failure, not success. The consequences of experiencing violence in the form of guilt, low self-esteem, inadequate self-esteem are especially significant for the further functioning of the adult.

Key words: family, child, violence, types of violence, pathological family environment, upbringing, personality formation.

Дата надходження статті: 17.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кобрій О. М.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 94(477.83)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.166

***Білавич Г. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1555-0932
***Слюсаренко Н. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-9215-5936
***Савчук Б. П.**[*],*
orcid.org/0000-0003-2256-0845

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ЖИТТЯ ЯК МЕТА УКРАЇНСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Статтю присвячено актуальній проблемі підготовки учнів до життя. Автори висвітлили досвід підготовки дітей та юнацтва до життя в професійних навчальних закладах Буковини (кінець XIX – початок XX ст.). Показано творчі здобутки буковинських педагогів, громадських та освітніх діячів на ниві розвитку теорії і практики української професійної, зокрема агрономічної, освіти. Прогресивні педагоги Буковини визначили мету й завдання, обґрунтували методи, форми й різні базові аспекти виховання господарської культури учнів. У цьому вони вбачали один із ключових моментів підготовки випускника школи до практичного життя з огляду на соціальний склад населення краю (де переважало селянство), ментальність, народні традиції, спосіб господарювання українців тощо. Констатовано, що на Буковині була започаткована система неперервної агрономічної освіти, освітяни запропонували ефективні форми та методи просвітництва для юнаків та дівчат: тематичні лекції з кооперації, сільськогосподарської, торговельної науки тощо. Українські громадські товариства краю («Руська бесіда», «Українська школа», численні жіночі товариства, «Взаїмна поміч українського вчительства» та ін.) активно розвивали професійну освіту. Автори схарактеризували діяльність окремих навчальних закладів (українська реальна гімназія у Вашківцях, ткацька школа в Чернівцях, вища рільнича школа в Чернівцях, рільнича школа в Кіцмані), а також різнотермінові курси рахункового діловодства, крою і шиття, господарські, кооперативні курси, народних промислів, ткацькі курси та ін. Початкові школи Буковини забезпечували процес формування практичних навичок учнів: викладання впродовж перших чотирьох років предмета «ручні роботи» для хлопців передбачало виготовлення навчальних приладів і предметів домашнього побуту та господарства; дівчата опановували ручні роботи: в'язання гачком і спицями, вишивання (хрестиком, гладдю) тощо. У старших класах формували практичні вміння ремонту (латання) одягу, крою та шиття сорочок, прядіння, ткання на верстаті та ін.

Констатовано, що в сучасній освітній практиці доцільно творчо використати низку теоретичних і практичних надбань діяльності українських громадських товариств на Буковині, здобутків педагогів краю щодо підготовки випускників шкіл, юнацтва до практичного життя.

Ключові слова: Буковина, підготовка до життя, учні, професійна освіта, агрономічна культура, рільнича школа.

Постановка проблеми. Актуальність наукової розвідки визначається низкою суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх та науково-теоретичних чинників. Ідеться насамперед про відсутність дослідження проблеми підготовки дітей та юнацтва до життя в школах Буковини (кінець XIX – початок XX ст.). З одного боку, основні державні документи про освіту вказують на мету – формування

[*]© ***Білавич Г. В.***
[*]© ***Слюсаренко Н. В.***
[*]© ***Савчук Б. П.***

компетентностей, які б допомогли випускникові школи успішно адаптуватися до дорослого життя, з іншого боку, ще не окреслено ні цілісної наукової концепції цього процесу, також не розроблено моделі підготовки особистості до практичного життя. На жаль, нині немає і ефективних механізмів реалізації конкретних кроків з боку держави. Розв'язанню цих проблем може сприяти досвід виховання агрономічної культури дітей та юнацтва Буковини наприкінці XIX – на початку XX ст., коли громадянське суспільство, яке лише починало формуватися, зуміло мобілізувати національний потенціал та зорганізувати учнів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками в галузі професійної, зокрема й агрономічної, освіти.

Аналіз досліджень. В українській науці є ґрунтовні праці в галузі історії розвитку освіти на Буковині за досліджуваного періоду (В. Звоздецька Л. Кобилянська, Д. Пенішкевич, І. Петрюк, Л. Тимчук та ін.), але наразі відсутнє цілісне дослідження теорії і практики підготовки учнів до практичного життя в школах Буковині наприкінці XIX – на початку XX ст.

Мета статті – висвітлити основні напрями підготовки до життя дітей та юнацтва в професійних закладах Буковини (кінець XIX – початок XX ст.).

Виклад основного матеріалу. Попри те, що в освітньому просторі Буковини кінця XIX – початку XX ст. не було випрацювано в цілісному вигляді науково-обґрунтованої концепції формування особистості, окремі напрями професійного навчання достатньо широко представлено в працях А. Андрохович, І. Герасимовича, І. Карбулицького, Д. Пігуляка, О. Поповича, С. Смаль-Стоцького та ін., які, до прикладу, з-поміж іншого визначили мету й завдання, обґрунтували методи, форми й різні базові аспекти виховання господарсько-економічної культури дітей, юнацтва, дорослого населення. У цьому українські педагоги вбачали один із ключових моментів підготовки випускника школи до практичного життя з огляду на соціальний склад населення краю, ментальність, народні традиції, спосіб господарювання українців тощо. Розглянемо більш докладно окремі напрями й форми професійної підготовки учнів Буковини досліджуваного періоду.

Завдяки законам Австро-Угорщини 60-х рр. XIX ст., які декларували широкі демократичні свободи, зокрема закон про об'єднання та збори 1867 р., спочатку представники вищих прошарків суспільства, а згодом і вчительство, священики, службовці почали гуртуватися навколо широкої мережі різних товариств: 1870 р. на Буковині було 27 товариств [12] (за статистичними даними, станом на 1880 р. у краї налічувалося 170 товариств, серед яких кількість благодійних товариств – 34, казино-товариств – 17, читальних товариств – 14, музичних – 4; станом на 1905 р. загальне число товариств на Буковині зросло до 1530 [14]), однак більшість із них існували лише на папері.

На початку XX ст. провідні громадські й освітні діячі Буковини як пріоритетне завдання кваліфікували агрономічне просвітництво дітей та дорослих, започаткували систему неперервної агрономічної освіти, наголосили на важливості формування агрономічної культури особистості впродовж усього життя, запропонували ефективні форми та методи просвітництва, з-поміж яких: господарсько-економічні виклади (лекції) з кооперації, господарської та торговельної науки. Просвітителі доносили до загалу українців ідею про те, що однією з умов поліпшення матеріального становища людей є здобуття фахової освіти. Важливим шляхом до цього могла стати приватна освіта, розвиток якої регламентував Закон «Про приватну середню освіту» від 4 квітня 1911 р. Таку функцію виконувала перша українська агрономічна школа, відкрита 1871 р. за сприяння Х. Петровича – президента Товариства крайової культури. 1895 р. її реорганізовано в трирічну середню агрономічну школу [5, с. 138–139]. Проте через початок Першої світової війни, відсутність масового розуміння значення національної фахової освіти, інші суспільно-політичні й соціально-економічні чинники українська передова громадськість не змогла втілити в життя ці плани.

У фарватері розвитку професійного шкільництва було громадсько-просвітницьке товариство «Руська Бесіда» у Чернівцях, яке виникло 26 січня 1869 р. «Руську бесіду» можемо слідом за «Просвітою» у Галичині (1868 р.) назвати праматір'ю українських товариств на Буковині та точкою відліку, від якої розпочинається якісно новий етап у розвитку української освіти наприкінці XIX ст., започатковується система виховання агрономічної культури дітей та дорослих. Ці ідеї втілювали в життя освітні діячі, які гуртувалися в товаристві «Українська школа», метою якого було поширення освіти, зокрема й через відкриття приватних шкіл. Станом на 1914 р. «Українська школа» налічувала 12 філій. 1908 р. товариство започаткувало «Курс для подальшої освіти української молоді» в Чернівцях, який 1909 р. став приватною українською учительською дівочою семінарією з підготовчими курсами. За ініціативи громадського освітнього діяча І. Герасимовича 1912 р. у Вашківцях було засновано приватну українську реальну гімназію, яка давала українському юнацтву професійну освіту. Перед Першою світовою війною фахове шкільництво Буковини було державною справою, його презентували 14 державних середніх шкіл, що включали реальну гімназію, реальну школу, 3 жіночі ліцеї та 9 класичних гімназій, де навчалося 6617 учнів [5, с. 51, 120–140].

Буковинські педагоги ставили на порядок денний завдання – наблизити школу «до потреб нашого господарського життя», тому в удосконаленні господарського виховання в школі вбачався чинник, який міг докорінно «змінити становище української суспільності»: «спинити процес убожіння», забезпечити «систематичне скріплювання і усамостійнення нашого господарського організму… Перестати бідніти і зачати багатіти!» [1, с. 36].

З іншого боку, буковинські просвітителі наголошували на важливості усвідомлення батьками досягнення мети виховання хлопця-господаря і дівчини-господині, які в майбутньому передаватимуть свої знання, уміння вже власним дітям.

Наприкінці XIX ст. популярними в краї були професійні курси, які мали на меті забезпечити юнаків та дівчат фаховими знаннями й допомагати їм адаптуватися до мінливих суспільних обставин, поліпшити фінансово-економічне становище. Лідерами в організації цієї форми підвищення господарської культури стали «жіночі» товариства «Общество руських женщин», «Жіноча громада», «Кружок Жіночої громади» та ін. Так, з кінця XIX ст. до початку Першої світової війни діяли школи крою та шиття, курси «вищих робіт» (гаптування на шовку, художні артистичні вишивки, малювання на атласі); ручних робіт, виконаних за народними мотивами, для міської молоді; зимові господарські курси для сільської молоді; товариство «Жіноча громада» за міжвоєнного періоду XX ст. проводило двомісячні курси рахункового діловодства, крою і шиття; шеститижневі курси крою і шиття; тримісячні курси «Порадня практичного шиття і пристосування до нього народних вишивок», господарські (кооперативні) курси та медичної підготовки [9, с. 132–150].

1900 р. за сприяння української письменниці і педагога Є. Ярошинської організовано ткацькі курси для дівчат. Товариство православних русинок, що діяло на Буковині (1908–1921 рр.), сприяло не тільки масовій освіті українського жіноцтва, а й улаштовувало професійні курси і школи для юнаків, широкого загалу [7, с. 169].

1906 рік став знаковим у розвитку професійної освіти для дівчат: за сприяння активних діячок товариства «Жіноча громада» (Чернівці) у місті відкрили ткацьку школу, де навчалося 12 учнів. З метою збереження та популяризації українського народного мистецтва художники, учителі, громадські діячі організували навчання дітей, навчали прийомів виготовлення художніх виробів тощо. До прикладу, учителька малювання К. Костецька разом із членами «Жіночої громади» збирала твори народного мистецтва, робила замальовки зі старих килимів та вишивок. Ці матеріали слугували зразками для навчання ткацтва в Чернівецькій ткацькій школі [9, с. 22]. Однак плідна діяльність школи була перервана подіями Першої світової війни, що наклало негативний відбиток на розвиток освіти і культури краю. Завдяки наполегливим

старанням художниць Є. Прибильської, О. Спаської, А. Середи, Є. Полєнової 1916 р. було відновлено роботу ткацької школи і створено так звані загони трудової допомоги в майстернях, де працювало близько півтори тисячі буковинок. У квітні 1917 р. продукція цих майстерень експонувалася на виставках у Києві та Москві [7, с. 170–190].

Українська педагогічна думка того часу, з огляду на потреби практичного життя, окреслила коло якостей, які потрібно було виховати в дітей та юнацтва, задля підготовки їх до дорослого життя, а саме: працьовитість, господарність, ощадність, навички здорового способу життя, охайність, милосердя, доброчинність тощо. Розв'язання цих завдань ускладнювало видове розмаїття господарсько-виховної діяльності. Воно мало чіткий поділ за гендерною і деякою мірою віковою ознаками та повсякчас наповнювалася новим змістом: до «традиційних» знань із сільського господарства (рослинництво, тваринництво, ветеринарія, садівництво, городництво тощо) і домашньо-побутової роботи (куховарство, швацтво, столярство й т. ін.) додалися кооперативні (організатор кооперації та підприємницької діяльності зі збереження, переробки, збуту, реалізації продукції тощо).

У початкових школах (як державних, так і приватних) передбачалося викладання предметів «ручні роботи» («наука рукоділля»), а також учні вивчали «науку природи», «землепис», що спрямовували на здобуття знань практичного характеру [15], проте залишалися відмінності щодо їх вивчення в різних типах закладів. У міських школах ручні роботи викладалися по 2 год. щотижнево в молодших (з 2 класу) та по 4 год. – у старших класах. У сільських школах, де опановували третій і четвертий ступені народної освіти, ручні роботи запровадили лише в молодших класах [11], що було зовсім недостатньо для підготовки дітей до майбутнього самостійного життя.

З-поміж офіційних чинників існувало розуміння того, що рівень господарського виховання в початковій школі не відповідає соціальній структурі населення, зокрема Буковини, у плані підготовки дітей до праці в сільському господарстві та ремеслі. Для розв'язання цієї проблеми в травні 1875 р., згідно з розпорядженням Крайової шкільної ради (КШР), для учнів народних шкіл запровадили т. зв. недільне навчання. Воно тривало з 15 до 17 год та ставило за мету надати сільським дітям «додаткові» теоретичні і практичні знання в галузях землеробства, тваринництва, хатнього господарства, «господарських рахунків», а міським – у сфері ремесла, промислу, торгівлі тощо [8, с. 89–100]. За освітнім законодавством виділові та недільні доповнюючі школи мали озброювати учнів знаннями, необхідними для вступу до фахових шкіл та роботи в сільському господарстві, торгівлі, промисловості [13, с. 83]. Утім, вони лише частково розв'язували проблему практичної підготовки юнаків і дівчат. Українські педагоги і громадські діячі розуміли й критикували такий стан справ. Виступи освітян на сторінках часопису «Учитель» (Павлюк О. «Новий голос про доповняючу науку», 1908, ч. 4–5; А. Ш. «І ще дещо про доповнюючу науку», 1908, ч. 2; Наумович І. «Падіння народних шкіл і як би тому зарадити», 1869, ч. 37; та ін.) визначали шляхи і засоби поліпшення «доповнюючої науки». Педагоги вказували, що в сільській школі вивчається лише «рільничий напрям», який доцільно доповнити знаннями з інших галузей сільського господарства й ремесла. Стверджувалося, що вчителі обмежуються формальною подачею відомостей із сільського господарства, тож не формують в учнів відповідних практичних навичок. Автори пропонували розширювати «науку рільництва», надавати школярам знання з бджільництва, шовківництва, інших промислів, які згодом можуть принести реальні доходи для сільських хліборобів.

Порівняно з іншими західноукраїнськими землями, на Буковині наприкінці XIX – на початку XX ст. склалися сприятливі умови для господарського навчання і виховання дітей, де у 216 українських народних школах навчалося близько 40 тис. учнів, тобто абсолютна більшість дітей шкільного віку [5, с. 120–140]. Викладання впродовж перших чотирьох років предмета «ручні роботи» для хлопців передбачало виготовлення навчальних приладів і предметів домашнього господарства. Дівчата опановували ручні

роботи як складник домашнього господарства: в'язання гачком і спицями, мереження, вишивання (хрестиком, гладдю) тощо. У старших класах формували уміння ремонту (латання) одягу, крою та шиття сорочок, прядіння, ткання на верстаті [10].

Для прищеплення сільськогосподарських знань, формування умінь і навичок при народних школах Буковини створювалися пришкільні городи та дослідницькі ділянки. Принципи і зміст їх функціонування відображає «Підручник у справах шкільних» І. Герасимовича (1914 р.). Особлива увага зверталася на організацію індивідуальних і групових форм агрономічної освіти відповідно до вікових і статевих особливостей школярів. Підкреслювалося, що «плеканє шкільного огороду і ґаздованє на досвіднім поли» входить до компетенції керівництва школи, яке могло б залучати до цієї роботи різних фахівців [2, с. 36–70].

За довоєнного періоду XX ст. на Буковині українська державна професійна освіта досягла високого рівня розвитку, профільний характер якої зумовлювався соціально-економічними потребами краю. Так, за відносно сприятливих суспільно-політичних умов вона стала свого роду викликом нерозумінню значення модерних агрономічних знань більшістю населення краю [4]. Покликаючись на приклад інших етнічних груп, українці Буковини домоглися відкриття в жовтні 1871 р. власної сільськогосподарської школи в Чернівцях, яка 1895 р. набула статусу середнього освітнього закладу із трирічним терміном навчання [3, с. 86]. На нашу думку, про її високий рівень засвідчують вимоги до педагогічного складу (суворий конкурсний відбір; запрошення осіб із науковим ступенем) та до прийому учнів (закінчення чотирьох класів гімназії чи реальної школи; свідоцтво про «моральний стан» тощо). Випускники школи мали «довести знання з фізики, рільничої хімії, описової геометрії, з основ поміру полів та кліматології», а також «з анатомії і фізіології домашніх тварин, технології лісничої хімії, лісничого креслення, планування, масштабування»; вони мали право вступу до сільськогосподарської чи лісотехнічної академій. Зміст навчання становили профільні та професійно орієнтовані загальноосвітні предмети [3].

Попри належне матеріально-технічне й фінансове забезпечення, кількість охочих здобувати освіту в чернівецькій агрошколі зменшувалася, що пояснювалося не стільки високою платнею за навчання, скільки незатребуваністю фахівців високої кваліфікації, позаяк неорганізоване українське селянство краю не могло в індивідуальному порядку сплачувати їхні послуги, а головне – не було готове вносити інновації в традиційну систему господарювання. Більш популярною стала дворічна рільнича школа з українською мовою навчання в Кіцмані, яка давала «нижчу» фахову освіту, орієнтовану на потреби загалу дрібного селянства. Про це свідчить її мета – підготувати «мужицьких синів», «щоби вони селянську господарку самостійно раціонально могли вести» [6].

Рільнича школа в Кіцмані була створена за найкращими європейськими зразками, готувала зразкових господарів, у процесі підготовки кадрів ураховувала специфіку краю: поряд зі знаннями з ведення домашнього господарства, агрономії, ветеринарії, надавала юнацтву знання в галузі садівництва тощо. У школі, заснованій Буковинським Соймом 1 лютого 1895 р. (відкритій 13 жовтня 1897 р.), першого року навчалося 8 учнів. Вона задовольняла освітні потреби українців – рідною мовою, німців – німецькою мовою. Тут вивчали не лише теоретичні науки, але й проводили «практичну взірцеву господарку в галузях, потрібних для місцевих мешканців» [6]. Школа в Кіцмані була своєрідним навчально-виробничим комплексом, з розвиненою як на той час матеріальною базою, необхідною для підготовки учнів до практичного життя, виховання в них агрономічної культури. Зокрема, тут були необхідні навчальні приміщення; майстерня, бібліотека; «для ведення взірцевої господарки» школа мала поле в розмірі 17,5 га; дерев'яну стайню з мурованою молочарнею й коморою для приготування поживи худобі; дерев'яний курник; численні господарські приміщення; стайню для овець; курник; дровітню, комору, криницю; велике чотирикутне подвір'я з квітниками й закладеним молодим садом (яблуні, груші, сливи, вишні, черешні) та виноградником, площею 3 а; поле для

вирощування сільськогосподарських культур було поділено на низку ділянок для переміни сівби (тут вирощували корм для худоби), а також засівали пшеницю, жито, ячмінь, овес, кукурудзу, картоплю, буряки, а також саджанці. Окрім рослинництва, садівництва, вирощували тваринництво, була пара коней; 1 бугай, 9 корів, 5 шт. молодняка (молоко використовували здебільшого в інтернаті, а надлишок продавали); 3 свиней; 5 овець. Доглядали худобу по черзі учні» [6].

Типовий зміст професійної освіти ілюструє Кіцманська рільнича школа, де викладали широкий перелік загальноосвітніх та фахових дисциплін (фізика, хімія, мінерологія, законодавство, релігія, рідна та німецька мови, арифметика, геометрія, міряння поля, рисунки, наука про землю, географія, історія, «натуральна історія» (природознавство), бджільництво, «наука про будову рослин» (ботаніка), «наука про продуктивність звірят» (зоологія), «наука властивої господарки» (сільське господарство), «наука про удержання здоров'я звірят» (ветеринарія), «наука лісового господарства», загальна і спеціальна культура рослинної та тваринної продукції, книговедення, ведення господарки, вирощування ярини, городини), а також гімнастика, малювання, співи. Практичні заняття проводилися за окремими блоками: вирощування овочів і фруктів; обробка землі; догляд за свійськими тваринами; переробка молока; праця на сільськогосподарських знаряддях і машинах; ведення бухгалтерії тощо [там само]. Як бачимо, широкий спектр загальноосвітніх та фахових дисциплін, а також блок практичної підготовки забезпечували високий професійний рівень її випускників. Юнаки оволодівали знаннями і навичками з різних ремесел: садівництва, столярства, різьбярства, кошикарства, римарства.

Висновки. Отже, зважаючи на соціальний склад населення Буковини, де селянство на початку ХХ ст. становило близько 90 %, розвиток фахової сільськогосподарської освіти виступив важливим чинником його життєдіяльності. Утім, держава не могла забезпечити її належного рівня, тож за відсутності рідномовних шкіл українство взяло курс на створення альтернативної системи позашкільної освіти, що відіграло вагому роль у вихованні господарської культури дітей та юнацтва. Українські громадські товариства вагомо спричинилися до організації агрономічної освіти дітей, юнацтва та дорослого населення, організації фахової освіти.

Перебування Буковини за досліджуваного періоду у складі Австро-Угорщини певним чином позначилося на ролі й значенні державного шкільництва в підготовці дітей та юнацтва до практичного життя. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у краї сформувалася багатоступенева система освіти, яку представляли різні типи навчальних закладів. Зростає роль практичної підготовки дітей та юнацтва до життя, актуалізується значення господарського навчання і виховання, організаційно-методичного рівня забезпечення цього процесу. Розгортання діяльності в цій ділянці супроводжувалося дискусіями в освітянському середовищі та активними творчими пошуками українських педагогів щодо успішної підготовки дітей та юнацтва до життя.

У сучасній освітній практиці доцільно творчо використати низку теоретичних і практичних надбань діяльності українських громадських товариств на Буковині, здобутків педагогів краю щодо підготовки випускників шкіл до практичного життя, формування господарської культури особистості.

Подальших наукових пошуків вимагає питання навчально-методичного забезпечення української професійної освіти Буковини наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Список використаних джерел:

1. Білавич Г. Теорія і практика виховання господарської культури учнів та дорослих у Західній Україні (друга половина ХІХ – початок 40-х рр. ХХ ст.). Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 740 с.
2. Герасимович І. Підручник в справах шкільних: Збірка шкільних законів і розпорядків. Заставна: З друк. Товариства «Руська Рада», 1914. 364 с.

3. Карбулицький І. І. Розвій народного шкільництва на Буковині. Вашківці: З друк. Тов. «Руська Рада», 1905. 148 с.
4. Краєва середня господарська школа в Чернівцях. *Буковина.* 1897. Ч. 136. С. 1–2.
5. Пенішкевич О. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія. Чернівці: Рута, 2002. 520 с.
6. Рільнича школа в Кіцмані. *Буковина*. 1897. Ч. 140. С. 2–5.
7. Савчук Б. Жіноцтво в суспільному житті Західної України: остання третина XIX ст. – 1939 р. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. 278 с.
8. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994. 144 с.
9. Тимчук Л. І. Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2005. 230 с.
10. Трусевич М. Наука жіночих ручних робіт в народній школі. *Bukowiner Schule*. 1907. Ч. 7. С. 242–246.
11. Школи дівочі. *Учитель*. 1869. Ч. 32. С. 125–126.
12. Geschribene Photographien von Czernowitz. *Czernowitzer Zeitung*. 1870. № 27. 18. Februar. P. 2.
13. Szematyzm Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Ksiestwem Krakowskim na rok 1890. Lwów, 1914. S. 83.
14. Vereine in der Bukowina. *Bukowiner Post*. 1907. № 2017. 8. Jänner. P. 1.
15. Zarys organizacyi szkol nizszych / Skreslil B. Trzaskowski. Lwow: Nakladem awtora, 1867. 60 s.

References:

1. 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 culture of students and adults in Western Ukraine (second half of the XIX – early 40's of the twentieth century)]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].
2. Herasymovych, I. (1914). Pidruchnyk v spravakh shkilnykh: zbirka shkilnykh zakoniv [Textbook in school affairs: a collection of school laws]. Zastavna: Ruska Rada [in Ukrainian].
3. Karbulytskyi, I. I. (1905). Rozvii narodnoho shkilnytstva na Bukovyni [Development of public schooling in Bukovyna]. Vashkivtsi: Ruska Rada [in Ukrainian].
4. Kraieva serednia hospodarska shkola v Chernivtsiakh [Regional secondary economic school in Chernivtsi]. (1897). Bukovyna, 136, 1–2 [in Ukrainian].
5. Penishkevych, O. (2002). Rozvytok ukrainskoho shkilnytstva na Bukovyni (XVIII – pochatok XX st.): monohrafiia [Development of Ukrainian schooling in Bukovyna (XVIII – early XX century): monograph]. Chernivtsi: Ruta [in Ukrainian].
6. Rilnycha shkola v Kitsmani [Agricultural school in Kitzman]. (1897). Bukovyna, 140, 2–5 [in Ukrainian].
7. Savchuk, B. (1998). Zhinotstvo v suspilnomu zhytti Zakhidnoi Ukrainy: ostannia tretyna XIX st. – 1939 r. [Women in public life of Western Ukraine: the last third of the XIX century – 1939]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [in Ukrainian].
8. Stuparyk, B. (1994). Shkilnytstvo Halychyny (1772–1939) [Schooling in Galicia (1772–1939)]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
9. Tymchuk, L. I. (2005). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady ukrainskoi osvity doroslykh na Bukovyni (1869–1940 rr.) [Organizational and pedagogical principles of Ukrainian adult education in Bukovyna (1869–1940)]. (Candidate's thesis). Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
10. Trusevych, M. (1907). Nauka zhinochykh ruchnykh robit v narodnii shkoli [The science of women's handicrafts in public school]. Bukowiner Schule,7, 242–246 [in Ukrainian].
11. Shkoly divochi [Girls' schools]. (1869). Uchytel, 32, 125–126 [in Ukrainian].
12. Geschribene Photographien von Czernowitz [Written photographs of Chernivtsi]. (1870). Czernowitzer Zeitung, 27, 2 [in German].
13. Szematyzm Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Ksiestwem Krakowskim na rok 1890 [The Szematism of Galicia and Lodomerya with the Grand Duchy of Kraków for 1890]. (1914). Lwów [in Poland].
14. Vereine in der Bukowina [Associations in Bukovina]. (1907). Bukowiner Post, 2017, 1 [in German].
15. Zarys organizacyi szkol nizszych [Outline of the organization of lower schools]. (1867). Lwow: Nakladem awtora [in Poland].

Bilavych H. V.,
orcid.org/0000-0002-1555-0932
Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936
Savchuk B. P.,
orcid.org/0000-0003-2256-0845

PREPARING STUDENTS FOR LIFE AS A PURPOSE OF UKRAINIAN PROFESSIONAL EDUCATION IN BUKOVYNA (END OF XIX – EARLY XX CENTURY)

The article is devoted to the topical problem of preparing students for life. The authors highlighted the experience of preparing children and youth for life in vocational schools in Bukovyna (late XIX – early XX century). The creative achievements of Bukovynian teachers, public and educational figures in the field of development of the theory and practice of Ukrainian professional education, in particular agronomic, are shown. Progressive teachers of Bukovyna defined the purpose and tasks, substantiated methods, forms and various basic aspects of education of students' economic culture. They considered this as one of the key moments in preparing a school graduate for practical life, given the social composition of the region's population (dominated by the peasantry), mentality, national traditions, etc. A system of continuous agronomic education was launched in Bukovyna, and educators proposed effective forms and methods of education for young men and women: thematic lectures on cooperation, agriculture, trade, etc. Ukrainian public associations of the region («Ruska Besida», «Ukrainska Shkola», numerous women's associations, Mutual Assistance of Ukrainian Teachers, etc.) actively developed professional education. The authors described the activities of some educational institutions (Ukrainian real gymnasium in Vashkivtsi, weaving school in Chernivtsi, higher agricultural school in Chernivtsi, agricultural school in Kitsman), as well as various courses in accounting, tailoring and sewing, economic, cooperative, folk crafts courses, etc. Primary schools in Bukovyna ensured the process of forming students' practical skills: teaching the subject «handicrafts» for boys during the first four years involved the manufacture of teaching aids and household items and household items; the girls mastered handicrafts: crochet and knitting, cross-stitch, etc. In the senior classes they formed practical skills of repairing (patching) clothes, cutting and sewing shirts, spinning, weaving on a machine, etc.

In modern educational practice, it is advisable to creatively use a number of theoretical and practical achievements of Ukrainian public societies in Bukovyna, the achievements of teachers in the region regarding preparing school graduates and youth for practical life.

Key words: Bukovyna, preparation for life, students, professional education, agronomic culture, agricultural school.

Дата надходження статті: 11.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

UDC 373.035:39(=161.1)-029:93/94 «19»(09)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.167

***Binytska K. M.**[*],*
orcid.org/0000-0002-2111-5275
***Melnyk R. M.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1101-6812
***Shabaltina S. M.**[*],*
orcid.org/0000-0001-5160-5147

ANALYSIS OF THE MODERN SOURCE BASE OF THE PROBLEM OF UKRAINIANIZATION OF SCHOOLS IN THE INTERWAR TWENTY YEARS OF THE 20TH CENTURY

The article considers a number of modern publications dedicated to the study of various aspects of the problem of Ukrainianization of schools during the interwar period of twenty years of the 20th century in Ukraine. The preconditions and directly the process of implementation of the policy of Ukrainization in the period of the interwar twenty years of the 20th century in Ukraine have been analyzed.

The objective of the article is to analyze the modern source base on the problem of Ukrainianization of schools in the interwar period of twenty years of the 20th century in Ukraine.

Modern scientific articles, monographs and dissertations dedicated to the study of the problem of Ukrainization during the interwar twenty years of the 20th century have been analyzed. The considered scientific investigations in view of the time of writing have a certain subjective approach, but they give the opportunity to reveal the main directions of Ukrainianization of schools during the interwar twenty years of the 20th century.

It is emphasized that the interest of scientists in the problems of Ukrainianization of school education began in the second half of the 1980-s. During this period, researchers began to study the accumulated archival material, taken from previously banned funds, and finally began a conceptual reassessment of events and processes that took place in the 1920-1930-s.

The study of modern scientific publications dedicated to various aspects of the policy and the process of Ukrainianization of schools during the interwar period of twenty years of the 20th century in Ukraine led to the conclusion that they are conducted in the following areas: analysis of regional processes of Ukrainization, in particular in Volyn region in 1921-1939, the Ukrainization of schools in Slobozhanshchyna and eastern Galicia in the second half of the nineteenth – first half of the twentieth century; the problems of repressions and Ukrainization of the interwar period of twenty years of the 20th century; processes of Ukrainization of secondary school in Ukraine in the 1920-1930-s; processes of Ukrainization of higher technical school in the 1920-1930-s by examples of Kyiv Polytechnic Institute.

Key words: process, Ukrainization, analysis, publications, education, schools, science, Ukraine.

The statement of the issue. Today, in the conditions of strengthening national-patriotic movements and raising the national self-consciousness of modern Ukrainian society, the interest of domestic scholars in studying the Ukrainization of schools during the interwar twenty years of the 20th century in Ukraine is noticeably actualized. The urgency of the topic is also due to the fact that the processes of Ukrainization during the interwar twenty years of the 20th century in Ukraine play a particularly important role today in the period of active transformations, the formation of civil society and the creation of national self-identity. Therefore, the experience of Ukrainization in the interwar twenty years of the 20th century

[*]© ***Binytska K. M.***
[*]© ***Melnyk R. M.***
[*]© ***Shabaltina S. M.***

makes it possible to more fully comprehend the essence and significance of Ukrainian language for the modern Ukrainian state.

The analysis of relevant research. Problems of development of Ukrainian schooling in the 1920-s – early 1930-s were studied by Nikolina I. Regional processes of Ukrainization policy, in particular in Volyn, Slobozhanshchyna and eastern Galicia in the second half of the 19th – first half of the 20th century were investigated by Ukrainian scientists Kramar Yu., Mankivska T., Tserkovnyk S. Zhorova I. and Sushko V., who studied the tendencies of Ukrainization in educational institutions of Ukraine in the 1930-s. Loza H. on the example of Kyiv Polytechnic Institute activities highlighted the process of Ukrainization of higher technical school in the 1920-1930-s.

The purpose of the article. The objective of the article is to analyse the modern source base on the problem of Ukrainianization of schools in the interwar twenty years of the 20th century in Ukraine.

The body of the research. Modern tendencies in the development of domestic pedagogical science have led to growing interest in studying the processes of Ukrainization during the interwar twenty years of the 20th century in Ukraine; in particular, the experience of Ukrainianization of schools is quite interesting. Careful study of the main forms of Ukrainization in historical retrospect, systematization and analysis of everything that was written about it in previous years remains relevant today, as these factors largely determine the socio-economic and cultural state of the society, ethno-national course, demographic policy of our state and the national self-identity of Ukrainian society [15, p. 10].

Historic-pedagogical researches on the issues of Ukrainization are relevant for modern scientific researches due to the large number of modern scientific studies [1, p. 58]. Therefore, we believe that the analysis of the modern source base of the problem of Ukrainianization of schools during the interwar twenty years of the 20th century in Ukraine is relevant, given the fact that certain provisions of the law "On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language" enter into force on January 16, 2021 [3].

Let's analyze in more details the prerequisites for the implementation of the policy of Ukrainization in the interwar twenty years of the 20th century. The aggressive policy of Russification of the Russian Empire over the centuries has led to the Ukrainian language being completely pushed out of official use. The language of all government agencies, courts, schools, universities, scientific and artistic institutions was Russian. In fact, the Ukrainian language was the language of the Ukrainian countryside. The cities were totally russified. For example, on September 16, 1917, the Kyiv City Statistical Bureau conducted a census of "all Kyivans" to determine the social composition of the urban population. It turned out that 467,591 people live in Kyiv (258,505 of them are women). This ratio was caused by the war – many men went to the front. Ukrainians were – 12%, Little Russians – 4.4%, Russians – 49.5%, Poles – 9.2%, Jews – 18.7%, other nationalities – 4.7%, persons who have not defined nationality – 1.5 %. In the Ukrainian city there were only one-sixth of Ukrainians. Another census of Kyivans was conducted on March 18, 1919. According to this census, the total population was 544,369 people. Of them: Ukrainians were – 23.6%, Little Russians – 1.5%, Russians – 42.6%, Poles – 6.8%, other nationalities – 3.7%, undecided nationality – 0.7%. The result: only every fourth Kyiv resident registered himself or herself as a Ukrainian [10].

At the beginning of the twentieth century, the highest aristocratic circles dared to speak, or rather had the courage and dignity to use Ukrainian, a very small number of people, in particular, the Kosach-Drahomanov family, the Lysenkos, that is, representatives of the old community. The Ukrainian language got a huge chance during the times of the Ukrainian People's Republic and the Hetmanate. Then the Ukrainian press was restored, book printing in the Ukrainian language was revived, the Ukrainian theater appeared, Ukrainian schools began to open, and the Ukrainian Academy of Sciences was founded. At this time, our state received a vital "vaccination in the Ukrainian language", which allowed to preserve the Ukrainian language and national identity until the independence in 1991 [13].

Ukrainization was mandatory for all civil servants and contained some element of coercion. They had to pass exams in the Ukrainian language and culture. For those who did not speak the language, courses were opened that were initially free. Classes began after work, two additional hours after working day. Of course, many people did not like it and Ukrainization caused outrage. From 1927, those who lagged behind in Ukrainization had to pay for tuition. Civil servants who could not pass the exam, or avoided training in any way, were fired without the right to receive unemployment benefits. Those who passed the exam had to use the Ukrainian language in writing and orally, when communicating with visitors and various organizations. Instructor courses at the institutions were subject to the Central State Courses of Ukrainian Studies in Kharkiv, which drafted programs and trained instructors who monitored the course of Ukrainization in various institutions and organizations. For example, the Ukrainian language instructor at the courses for Ukrainian secret service agents (Cheka) was the writer Z. Tulub [12].

The processes of Ukrainization began to collapse in the 1930-s, for example, in 1930 the Ukrainian language courses were closed. In 1933, the new Ukrainian spelling was introduced, which was significantly closer to the Russian language. Since then, Soviet scholars have had to keep a close eye on the Ukrainian language, guiding it in the right direction. The Ukrainian language was not banned, but was taken under full state control [12].

Scholars' interest in the problems of Ukrainization began in the second half of the 1980-s. They started to study the accumulated archival material, taken from previously banned funds, and finally began a conceptual reassessment of the events that took place in the 1920-s and the processes, as well as the activities of political leaders of that time. Researchers who worked in the 1980-s were most interested in the following aspects of Ukrainization: the reasons for adopting this policy, its true content and results, the reasons for its collapse and the importance of this policy in the context of modern tasks of national revival [7, p. 33].

Let us analyze some works of modern domestic scholars who have fully or indirectly considered the processes of Ukrainization. The considered works in view of the time of writing have a certain subjective approach, but still they give the chance to reveal the basic directions of Ukrainization of schools the period of interwar twenty years of the 20th century.

Thus, in the monographic study of I. Nikolina "Secondary School of Ukraine in the 1920-s - early 1930-s" the influence of Ukrainization on schools for the representatives of Ukrainian and other nationalities of Ukraine is revealed. The author studied the theses of the Politburo of the Central Committee of the Communist Party (Bolsheviks), in which Ukrainization was interpreted as "a necessary means of socialist construction, as an instrument of socialist construction in the hands of the Ukrainian working masses" [8, p. 76].

The concept of Ukrainization required the spread of communist slogans among the peasant masses, making them understandable when translated into Ukrainian [9, p. 35]. I. Nikolina emphasizes that although officially Ukrainization started in 1923, the main campaign for its introduction into the school system began only in 1925 [9, p. 38].

The dissertation research of Tserkovnyk S. "Formation and Functioning of Ukrainian Scientific, Public and Cultural-Educational Institutions of Eastern Galicia in the Second Half of the 19th - first half of the 20th Century: Historical and Legal Dimension" highlights that 1848 created some opportunities for Ukrainianization of secondary schools and awakening of political consciousness of the people. At the request of the Main Russian Council, a compulsory subject, the Ukrainian language, was introduced in secondary schools in Eastern Galicia. Polish was transferred to the category of free subjects, and it was decided to keep German until qualified Ukrainian teachers come to school [14, p.107].

In Yu. Kramar's dissertation research "National-Cultural and Religious Policy of the Polish Governments in Volyn (1921-1939)" the problem of Ukrainization of the Orthodox Church in Volyn in 1921-1939 was studied. The author concludes that in 1925 the preservation of Russian nature of Orthodoxy provoked opposition from the population in Volyn region.

This dissatisfaction manifested itself in the movement for the Ukrainization of the Orthodox Church. Therefore, in order to prevent the region from getting out of the control of the authorities, the Polish authorities agreed to the Ukrainization of the Orthodox Church (in particular, the Ukrainian pronunciation was introduced in liturgies, sermons were also in Ukrainian) [5, c. 22]. Already in the mid-1930-s, the process of Ukrainization of the Orthodox Church in Volyn region was a great success [5, p. 34].

In our opinion, the work of T. Mankivska is quite interesting for studying the topic. The researcher studied the problem of Ukrainianization of schools in Slobozhanshchyna during the national liberation struggle (1917-1918). In her scientific research, the author notes that the Ukrainization of schools in Slobozhanshchyna was accompanied by a number of problematic issues:

- the previous policy of the government of the Russian Empire and the holding of a number of old tsarist officials;
- lack of textbooks in Ukrainian;
- lack of procedures and practices of public opinion polls;
- insufficiency of short summer courses for thorough training of teachers;
- the impact of teacher training conducted in the pre-revolutionary period [6, p. 42].

Yu. Kovaliv when studying the problem of repressions of the interwar twenty years of the 20th century notes that discriminatory measures were intensified by Bolshevik Moscow, which was forced to temporarily give in to a wave of nationally conscious movements in the union republics called "indigenization". In Ukraine in particular, this process is known as Ukrainization. Ukrainization was supported and implemented by the National Communists. As a result of these processes, Ukrainization took place through the expansion of national education and in 80% of primary and secondary schools teaching was introduced in the Ukrainian language. 89% of the press was in Ukrainian [4].

I. Zhorova and V. Sushko chose the processes of Ukrainization of secondary school in Ukraine in the 1930-s as the subject of their scientific research. But in the course of the scientific research they conclude that Ukrainization as a socio-political phenomenon under certain historical conditions naturally and logically arose in connection with the official introduction of the Ukrainian language in all spheres of public life in Soviet Ukraine in the early 1920-s with the introduction of the official policy of "indigenization", the declared political-economic course on cultural construction in the country, just as naturally and logically in those days ideological political system in the USSR has come to its end [2, p. 254].

Thus, one of the undisputed achievements of the policy of Ukrainization was the Ukrainization of primary schools. If in 1922 there were 6105 Ukrainian schools, in 1930 – 14430 (Russian – 1504). At the end of 1927, 77 % of Ukrainians attended these schools. The situation with the Ukrainization of universities was a little worse, in 1929 the institutes were ukrainianized only by 30 % [11].

In the context of the above mentioned, it is advisable to consider the scientific research of H. Loza. The author studies the process of Ukrainization of the higher technical school of the 1920-s and 1930-s on the example of activity of Kyiv Polytechnic Institute. Thus, the most active period of Ukrainization for science and public administration of Soviet Ukraine was the period of 1921–1930. At the VII Conference of the Communist Party (Bolsheviks) of Ukraine on April 4–10, 1923, the decision was made to ukrainize state institutions. In the 1929/1930 academic year, all higher education institutions considered to be ukrainianized by 40 %, the lecturers by 39.5% were Ukrainian, the number of Ukrainians among students increased to 62.8%, in the 1930/1931 academic year – to more than 70 % [11].

Ukrainization of the1920-s – early 1930-s contributed to the expansion of the spheres of functioning of the Ukrainian language, in particular in higher education institutions. Thus, increasing the prestige of the Ukrainian language among the scientific and pedagogical staff of Kyiv Polytechnic Institute gave the opportunity, despite its gradual collapse, to create real conditions for the training of patriotic graduates and lay the foundation for further

development of Ukrainian scientific and educational books. However, over the time, the lack of real state sovereignty of the Ukrainian SSR, inconsistency and half-heartedness of the government's national policy, increasing ideological pressure on teachers significantly limited the opportunities for scientific work and reduced the social status of the scientific intelligentsia, which ultimately led to the complete collapse of the construction of the Ukrainian model of education. For a long time, Kyiv Polytechnic Institute stopped teaching in the native language and publishing scientific and educational literature, which negatively affected the development of technical Ukrainian-language and other professional literature [11].

Conclusions. In the process of research, modern scientific publications were developed, which are related to various aspects of Ukrainianization of schools during the interwar twenty years of the 20th century in Ukraine. As part of the research, we used modern scientific publications, monographs and dissertations on the mentioned issue.

Study of modern scientific publications dedicated to various aspects of the problem of Ukrainianization of schools during the interwar twenty years of the 20th century allowed to determine the following areas of scientific researches:

– dissertation researches analyze regional processes of Ukrainization, in particular on the example of Volyn region in 1921–1939, Ukrainization of schools in Slobozhanshchyna and eastern Galicia in the second half of the 19th – the first half of the 20th century;

– problems of repressions and Ukrainization of the interwar twenty years of the 20th century;

– processes of Ukrainization of secondary school in Ukraine in the 1920-s and 1930-s;

– processes of Ukrainization of the higher technical school of the 1920-1930-s on the example of Kyiv Polytechnic Institute.

The above mentioned allowed us to conclude that at the present stage of development of the history of pedagogics some scientific literature related to the study of various aspects of the problem of Ukrainization has been accumulated. Today there is a public demand, and in the Ukrainian pedagogical space it is time to write works that would cover all aspects of the problem of Ukrainianization of schools. However, the comprehensive historical-pedagogical analysis of the problem of Ukrainianization of schools in the interwar twenty years of the 20th century, which is the basis for further researches, has not yet been carried out.

Bibliography:

1. Біницька К. М. Педагогічна історіографія – сучасний стан напряму історико-педагогічних досліджень. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 58–62.
2. Жорова І., Сушко В. Українізація загальноосвітньої школи в Україні в 1930-х роках. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал* / [редкол.: А. А. Сбруєва, О. А. Біда, Ю. А. Бондаренко та ін.]. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 10 (94). С. 248–257.
3. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19
4. Ковалів Ю. Дантові кола репресій України міжвоєнного двадцятиліття. *Слово Просвіти*. URL: http://slovoprosvity.org/2017/11/23/dantovi-kola-represij-ukrajiny-mizhvojennoho-dvadtsyatylittya-3/
5. Крамар Ю. В. Національно-культурна та релігійна політика урядів Польщі на Волині (1921–1939 рр.): дис. … д-ра істор. наук / Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2015. 536 с.
6. Маньківська Т. О. Українізація шкіл і вчительство на Слобожанщині у 1917–1918 роках. *Наука. Релігія. Суспільство.* 2012. № 4. С. 41–45.
7. Марискевич Т. Історіографія поняття «українізація». *Наукові Викладu*. 2010. № 5. С. 33–35.
8. Національні процеси в Україні: історія і сучасність. Документи і матеріали: Довідник. У 2 ч. Ч. 2. Упоряд. І. О. Кресіна, В. Ф. Панібудьласка. Київ: Вища школа, 1997. 704 с.

9. Ніколіна І. І. Загальноосвітня школа України 20-х – початку 30-х рр. XX ст. Вінниця, 2013. 208 с.
10. Переписи населения. Киев. URL: https://zn.ua/HISTORY/perepisi-naseleniya-kiev-331737_.html
11. Українізація вищої технічної школи 20–30-х рр. XX ст. на прикладі КПІ. URL: https://kpi.ua/ukrainianization
12. Українізація по-московськи: пряник, що став батогом, або як більшовики українців українізували. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/2575613-ukrainizacia-pomoskovski-pranik-so-stav-batogom-abo-ak-bilsoviki-ukrainciv-ukrainizuvali.html
13. Церковник С. І. Становлення та функціонування українських наукових, громадських та культурно-освітніх інституцій Східної Галичини в другій половині XIX – першій половині XX століття: історико-правовий вимір: дис. … канд. юр. наук / Львівський державний університет внутрішніх справ. 2018. 211 с.
14. Binytska K. M., Nahornyi Ya. V., Binytska O. P. Educational and cultural activity of the society «Prosvita» on the territory of Volyn (in the period of the interwar twenty years of the XX century) *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68, Т. 1. С. 10–14.

References:

1. Binytska, K. M. (2013). Pedahohichna istoriohrafiia – suchasnyi stan napriamu istoryko-pedahohichnykh doslidzhen [Pedagogical historiography – the current state of historical and pedagogical research]. *Pedahohichnyi dyskurs,* 15, 58-62 [in Ukrainian].
2. Zhorova, I., & Sushko, V. (2019). Ukrainizatsiia zahalnoosvitnoi shkoly v Ukraini v 1930-kh rokakh [The state of the process of Ukrainianization of a general education school in Ukraine in the 1930s]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,* 10 (94), 248–257 [in Ukrainian].
3. Law of Ukraine On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19 [in Ukrainian].
4. Kovaliv, Yu. (2020). Dantovi kola represii Ukrainy mizhvoiennoho dvadtsiatylittia [Dante's circles of repression in Ukraine in the interwar twentieth century]. *Slovo Prosvity.* Retrieved from http://slovoprosvity.org/2017/11/23/dantovi-kola-represij-ukrajiny-mizhvojennoho-dvadtsyatylittya-3/ [in Ukrainian].
5. Kramar, Yu. V. (2015). *Natsionalno-kulturna ta relihiina polityka uriadiv Polshchi na Volyni (1921–1939 rr.)* [National-cultural and religious policy of the Polish governments in Volyn (1921–1939)]. (Doctor's thesis). Ivan Franko National University of Lviv. Lviv [in Ukrainian].
6. Mankivska, T. O. (2012). Ukrainizatsiia shkil i vchytelstvo na Slobozhanshchyni u 1917 – 1918 rokakh [Ukrainization of schools and teaching in Slobozhanshchyna in 1917 - 1918]. *Nauka. Relihiia. Suspilstvo*, 4, 41-45 [in Ukrainian].
7. Maryskevych, T. (2010). Istoriohrafiia poniattia "ukrainizatsiia" [Historiography of the concept of "Ukrainization"]. *Naukovi Vyklady,* 5, 33-35 [in Ukrainian].
8. Kresina, I. O. & Panibudlaska, V. F. (1997). *Natsionalni protsesy v Ukraini: istoriia i suchasnist. Dokumenty i materialy* [National processes in Ukraine: history and modernity. Documents and materials]. (Vol. 2). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
9. Nikolina, I. I. (2013). *Zahalnoosvitnia shkola Ukrainy 20-kh – pochatku 30-kh rr. XX st.* [Secondary school of Ukraine in the 20's – early 30's of the twentieth century]. Vinnytsia [in Ukrainian].
10. Perepisi naseleniia [Population census]. Retrieved from https://zn.ua/HISTORY/perepisi-naseleniya-kiev-331737_.html [in Russian].
11. Ukrainizatsiia vyshchoi tekhnichnoi shkoly 20–30-kh rr. XX st. na prykladi KPI [Ukrainization of the higher technical school of the 20s and 30s of the XX century on the example of KPI]. Retrieved from https://kpi.ua/ukrainianization [in Ukrainian].
12. Ukrainizatsiia po-moskovsky: prianyk, shcho stav batohom, abo yak bilshovyky ukraintsiv ukrainizuvaly [Ukrainization as in Moscow: gingerbread, which became a whip, or as the Bolsheviks Ukrainianized Ukrainians]. Retrieved from https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/2575613-ukrainizacia-pomoskovski-pranik-so-stav-batogom-abo-ak-bilsoviki-ukrainciv-ukrainizuvali.html [in Ukrainian].
13. Tserkovnyk, S. I. (2018). *Stanovlennia ta funktsionuvannia ukrainskykh naukovykh, hromadskykh ta kulturno-osvitnikh instytutsii Skhidnoi Halychyny v druhii polovyni XIX – pershii polovyni XX stolittia: istoryko-pravovyi vymir* [The formation and functioning of Ukrainian scientific, public and cultural-educational institutions of Eastern Halychyna in the second half of the XIX – the first half of the XX

century: the historical and legal dimension]. (Candidate's thesis). Lviv State University of Internal Affairs of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. Lviv [in Ukrainian].
14. Binytska, K. M., Nahornyi, Ya. V., & Binytska, O. P. (2020). Educational and cultural activity of the society "Prosvita" on the territory of Volyn (in the period of the interwar twenty years of the XX century). *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh,* 68, 1, 10-14 [in English].

Бініцька К. М.,
orcid.org/0000-0002-2111-5275
Мельник Р. М. ,
orcid.org/0000-0002-1101-6812,
Шабалтіна С. М.,
orcid.org/0000-0001-5160-5147

АНАЛІЗ СУЧАСНОЇ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНІЗАЦІЇ ШКІЛ У ПЕРІОД МІЖВОЄННОГО ДВАДЦЯТИЛІТТЯ ХХ СТ.

У статті розглянуто низку сучасних публікацій, присвячених вивченню різних аспектів проблеми українізації шкіл у період міжвоєнного двадцятиліття ХХ ст. в Україні. Проаналізовано передумови та безпосередньо процес упровадження політики українізації в період міжвоєнного двадцятиліття ХХ ст. в Україні.

Метою статті є аналіз сучасної джерельної бази щодо проблеми українізації шкіл у період міжвоєнного двадцятиліття ХХ ст. в Україні.

Проаналізовано сучасні наукові статті, монографії і дисертаційні роботи, які присвячені вивченню проблеми українізації у період міжвоєнного двадцятиліття ХХ ст. Розглянуті наукові розвідки з огляду на час написання мають певний суб'єктивний підхід, але дають можливість розкрити основні напрями українізації шкіл у період міжвоєнного двадцятиліття ХХ ст.

Акцентовано, що зацікавленість науковців проблемами українізації шкільної освіти почалася з другої половини 80-х років ХХ ст. У цей період дослідники почали опрацьовувати накопичений архівний матеріал, узятий із заборонених раніше фондів, нарешті, почалася концептуальна переоцінка подій і процесів, які відбувалися в 1920–1930-ті роки.

Вивчення сучасних наукових публікацій, які присвячені різним аспектам політики та процесу українізації шкіл у період міжвоєнного двадцятиліття ХХ ст. в Україні, дозволило дійти висновку, що вони проводяться за такими напрямами: аналіз регіональних процесів українізації, зокрема на Волині у 1921–1939 рр., українізації шкіл Слобожанщини та Східної Галичини в другій половині XIX – першій половині ХХ століття; проблеми репресій та українізації міжвоєнного двадцятиліття ХХ ст; процеси українізації загальноосвітньої школи в Україні у 1920–1930-х рр.; процеси українізації вищої технічної школи у 20–30-х рр. ХХ ст. на прикладі КПІ.

Ключові слова: процес, українізація, аналіз, публікації, освіта, школи, наука, Україна.

Дата надходження статті: 22.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 37:355.58(477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.168

***Жорова І. Я.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4304-4962
***Богданов Є. П.**[*],*
orcid.org/0000-0002-4559-3052

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ЦИВІЛЬНОЇ ОБОРОНИ У 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті здійснено контент-аналіз основних документів 80-х років ХХ століття у сфері цивільної оборони в СРСР, які сприяли здійсненню просвітницької діяльності серед населення (за виключенням закладів освіти).

Акцентовано увагу на виданнях 80-х років ХХ століття, затверджених Міністерством оборони (МО) СРСР та Цивільною обороною (ЦО) СРСР (Положення про курси цивільної оборони; Комплексні навчання цивільної оборони на об'єктах народного господарства; Програми пришвидшеної підготовки робітників, колгоспників та службовців до захисту від зброї масового ураження; Програми спеціальної підготовки невоєнізованих формувань цивільної оборони на об'єктах народного господарства, Інструкції та ін.); Штабів цивільної оборони республік (Рекомендації з підготовки та проведення об'єктних тренувань з цивільної оборони; Методичні розробки до затвердженого переліку тем тощо), областей (Методичні розробки до проведення групових занять на курсах цивільної оборони з керівним складом ЦО (організація навчання населення, не зайнятого на виробництві та в сфері обслуговування), Рекомендації до проведення оглядів-конкурсів тощо); посібники на кшталт «Організація і методика проведення занять з цивільної оборони з командирами розвідувальних формувань», «Цивільна оборона», «Цивільна оборона (Методичні вказівки до комплекту навчальних плакатів)» тощо. Зауважено, що видання з цивільної оборони розповсюджувались усіма державними установами, а їх зміст був обов'язковим для опанування населенням держави, на відміну від сьогодення.

Кожна тема з цивільної оборони передбачала не лише перелік питань для опрацювання, а супроводжувалася методичними вказівками, що допомагало керівнику групи у проведенні занять та уможливлювало стандартизацію їх проведення в різних регіонах країни. Наголошено, що кожен слухач відпрацьовує практичні навички разом із засвоєнням теоретичної інформації та має можливість користуватися необхідним матеріальним забезпеченням.

Таким чином, досягнуто мету статті – актуалізація вітчизняного досвіду здійснення просвітницької діяльності серед населення (за виключенням учнівської та студентської молоді) з цивільної оборони у 80-х роках ХХ століття.

Ключові слова: цивільна оборона, просвітницька діяльність, курси цивільної оборони, програми підготовки, методичні розробки.

Постановка проблеми. Питання запобігання катастрофам техногенного характеру, можливим вторгненням (військовій агресії) з боку інших країн, поширенню невідомих раніше хвороб і просвітницька діяльність серед населення щодо готовності до відповідних наслідків не втрачає актуальності багато століть, оскільки, на жаль, поряд із егалітарними змінами в освітній сфері спостерігається масова залежність населення від гаджетів та неспроможність приймати адекватні рішення з наступною відповідальністю за їх наслідки. Просвітницька діяльність серед широких верств населення з тих чи інших питань, включаючи й питання захисту (і самозахисту) від різного роду нападів набула

[*]© ***Жорова І. Я.***
[*]© ***Богданов Є. П.***

розповсюдження у другій половині ХХ століття під час так званої «холодної війни» (протистояння СРСР та США), особливо у сфері цивільної оборони (ЦО) (сучасний термін – цивільний захист). Зауважимо, що ця діяльність мала певні продуктивні напрацювання, які доцільно адаптувати до сучасних реалій, оскільки просвітницька діяльність щодо забезпечення самозахисту / самозбереження та забезпечення сталого розвитку суспільства в кризових умовах серед населення у цілому, і молоді зокрема, практично не проводиться. Відбувається лише підготовка вузькопрофільних фахівців у сфері цивільного захисту населення. Тому вважаємо за доцільне актуалізувати окремі аспекти вітчизняного досвіду просвітницької діяльності 80-х років ХХ століття

Аналіз досліджень. У попередніх авторських напрацюваннях [1; 2] окреслено тематичні напрями, за якими здійснюються сучасні дослідження у сфері цивільного захисту, що засвідчило відсутність наукових розвідок щодо актуалізації питань просвітницької діяльності в період другої половини ХХ століття у сфері цивільного захисту населення. Тому акцентуємо увагу на виданнях 80-х років ХХ століття, які склали основу для просвітницької роботи серед населення (без урахування відповідної діяльності в закладах освіти різних типів і рівнів). Це, зокрема, видання, затверджені Міністерством оборони (МО) СРСР та Цивільною обороною СРСР (Положення про курси цивільної оборони, затверджені відповідними наказами начальника цивільної оборони СРСР – заступника Міністра оборони СРСР; Комплексні навчання цивільної оборони на об'єктах народного господарства; Програми пришвидшеної підготовки робітників, колгоспників та службовців до захисту від зброї масового ураження; Програми спеціальної підготовки невоєнізованих формувань цивільної оборони на об'єктах народного господарства, Інструкції та ін.); Штабів цивільної оборони республік (Рекомендації з підготовки та проведення об'єктних тренувань з цивільної оборони; Методичні розробки до затвердженого переліку тем тощо), областей (Методичні розробки до проведення групових занять на курсах цивільної оборони з керівним складом ЦО (організація навчання населення, не зайнятого на виробництві та в сфері обслуговування), Рекомендації до проведення оглядів-конкурсів тощо); посібники (рекомендовані штабом ЦО СРСР або республік, або МО СРСР) на кшталт «Організація і методика проведення занять з цивільної оборони з командирами розвідувальних формувань», «Цивільна оборона», «Цивільна оборона (Методичні вказівки до комплекту навчальних плакатів)» тощо. Зауважимо, що видання з цивільної оборони розповсюджувались усіма державними установами, а їх зміст був обов'язковим для опанування населенням держави. Контроль за рівнем сформованості відповідних знань, умінь і навичок з цивільної оборони було покладено на спеціально створені органи – штаби цивільної оборони.

Метою статті визначаємо актуалізацію вітчизняного досвіду здійснення просвітницької діяльності серед населення (за виключенням учнівської та студентської молоді) з цивільної оборони у 80-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Для усвідомлення змістової та методичної складових здійснення просвітницької діяльності з цивільної оборони (сучасний термін – цивільний захист) населення у період 80-х років ХХ століття репрезентуємо тогочасні визначення. Цивільна оборона (Ц.О. за всерадянським тлумаченням) – це «система загальнодержавних заходів, що проводяться для захисту населення від можливого повітряного нападу противника та забезпечення сталої роботи народного господарства. У 50-60-рр. ХХ століття створена у більшості крупних держав, наявні спеціальні органи управління Ц. О., війська, воєнізовані та невоєнізовані формування з працездатного населення» [9, с. 338]. Просвіта ж офіційно тлумачилась як: «1) поширення знань, освіти; 2) система виховно-освітніх і культурно-просвітницьких закладів в країні» [9, с. 1082] з обов'язковим посиланням на статтю про народну освіту того самого видання, яке тлумачить народну освіту (синонім – народна просвіта) як «систему освітньо-виховних та культурно-просвітницьких заходів та закладів в країни. За структурою

і цілями має історично конкретний характер, залежить від рівня економічного, політичного і культурного розвитку суспільства…» [9, с. 871].

Визначення уможливлюють розуміння сутності та основних аспектів реалізації просвітницьких заходів із цивільної оборони. Актуалізуємо вітчизняний досвід їх здійснення серед населення, зокрема на курсах з цивільної оборони.

Наказом начальника цивільної оборони СРСР – заступника міністра оборони СРСР від 30.12.1979 № 148 уведено в дію оновлене Положення про курси цивільної оборони [5], яким визначалось, що курси цивільної оборони є постійно діючими навчальними установами цивільної оборони СРСР, які створюються в республіках, краях, областях, автономних округах, районах, містах рішеннями відповідних рад [5] і їх призначення передбачає підготовку і перепідготовку керівного і командного складу цивільної оборони, фахівців господарства країни, які виконують обов'язки з Ц.О.; вдосконалення і поглиблення знань з теорії цивільної оборони та формування практичних навичок щодо якісного проведення відповідних заходів; вивчення змісту, форм і методів морально-політичної та психологічної підготовки особистого складу сил цивільної оборони і населення країни; надання методичної допомоги керівництву об'єктів господарства країни в організації та проведенні тактико-спеціальних, командно-штабних і комплексних навчань цивільної оборони [5, с. 5-6] у тісній взаємодії з ДОСААФ (з рос. – Добровільне товариство сприяння армії, авіації і флоту) шляхом надання матеріально-технічної бази, надання методичної допомоги навчальним пунктам щодо створення відповідних класів (стендів), кваліфікованих викладачів і майстрів виробничого навчання для проведення занять на центральних і зональних курсах [там само, с. 6]. Положення зобов'язувало республіканські, крайові та обласні курси надавати постійну методичну допомогу районним і міським курсам як центрам навчальної і методичної роботи з цивільної оборони шляхом систематичного проведення спільних методичних нарад, інструкторсько-методичних занять, демонстраційних та відкритих уроків, взаємних відвідувань занять тощо [там само, с. 6–7].

Положенням чітко регламентовано постійний склад та обов'язки посадових осіб (Розділ 2); комплектування слухачів (Розділ 3); навчальну роботу (Розділ 4); методичну роботу (Розділ 5); підготовку та підвищення кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання (Розділ 6); навчально-матеріальну базу і фінансування курсів (Розділ 7); визначало добір, розстановку та підготовку постійного складу курсів; комплектацію курсів; контроль за організацією навчального процесу та забезпечення повного виконання навчальних планів і програм; керівництво виховним процесом; заходи із матеріально-технічного забезпечення курсів; контроль за діяльністю тощо [5].

На виконання різних напрямів діяльності, окреслених у Положенні, в усіх регіонах, спрямовано методичні рекомендації та розробки (затверджені обласними / республіканськими / крайовими штабами Ц.О.); рекомендації щодо проведення окремих заходів; програми пришвидшеної підготовки тощо. У контексті актуалізації досвіду освітньо-просвітницької діяльності з цивільної оборони окреслимо основні положення Програми пришвидшеної підготовки робітників, колгоспників та службовців до захисту від зброї масового ураження [7], оскільки саме такі документи окреслюють специфіку просвітницької діяльності.

Програма покликана в короткі терміни підготувати робітників, колгоспників та службовців до практичних дій на основі раніше набутих знань та навичок з окремих питань цивільної оборони. Наголосимо, що усі інструкторсько-методичні заняття із затверджених тем супроводжуються практичним відпрацюванням, під час яких слухачі набувають навичок для підготовки наявних захисних споруд до прийняття населення, побудови найпростіших укриттів, виконанню протипожежних та інших заходів тощо. Для навчання прийомам надання самопомочі та взаємодопомоги запрошують лікарів, фельдшерів, медичних сестер, організовуються бригади санітарних

дружинниць. Програмою чітко регламентовано програмні результати навчання та здійснення контрольних заходів [7, с. 3-4].

Програма пришвидшеної підготовки розрахована на такий перелік тем: Підготовка захисних споруд та заглиблених приміщень до прийому населення; Дії за сигналами оповіщення цивільної оборони; Користування засобами індивідуального захисту органів дихання; Підготовка до розосередження й евакуації; Виконання протипожежних заходів; Захист продуктів харчування і води від радіоактивного, хімічного і бактеріологічного зараження; Захист сільськогосподарських тварин і фуражу від радіоактивного, хімічного і бактеріологічного зараження (тема вивчається в сільській місцевості); Здійснення самопомочі і взаємодопомоги в зонах ураження; Знезараження та часткова санітарна обробка [там само, с. 5]. Зазначимо, що кожна тема передбачає не лише перелік питань для опрацювання, а й супроводжується методичними вказівками, що значно допомагає керівнику групи у проведенні занять та уможливлює стандартизацію їх проведення в різних регіонах країни. Особливий наголос робиться на тому, що кожен слухач відпрацьовує практичні навички разом із засвоєнням теоретичної інформації та має можливість користуватися необхідним матеріальним забезпеченням, наявність та поставка якого контролюється й забезпечується штабами цивільної оборони, підприємствами тощо.

Однією з ефективних форм навчання керівного складу, невоєнізованих формувань, робітників та службовців, студентів та учнів, населення, не зайнятого у сферах виробництва та обслуговування, є комплексні об'єктові тренування з цивільної оборони. Рекомендаціями з підготовки та проведення об'єктових тренувань з цивільної оборони окреслено не лише загальні положення (періодичність і тривалість, комплекс заходів, склад груп, перелік і обсяг заходів, відповідальність тощо), значну увагу приділено підготовці об'єктового тренування з детальним описом різних періодів: зокрема, у підготовчий період із керівним складом проводились інструктивні заняття, під час яких уточнювалися порядок проведення тренування, обсяг і послідовність виконання навчальних заходів, заходи безпеки, обсяг та регіони імітації, питання матеріально-технічного забезпечення та організація взаємодії між структурними підрозділами, невоєнізованими формуваннями, сусідніми об'єктами; рекогносцировка місць навчання. Під час об'єктного тренування заходи з цивільної оборони проводилися на території підприємств, закладів та установ із максимальним використанням навчально-матеріальної бази ЦО об'єкта; виробнича (навчальна) діяльність не припинялася, а відпрацювання заходів цивільної оборони відбувалося у зручний для конкретного об'єкта час. Конкретизовано заходи тренувань: з керівним складом ЦО; з особовим складом невоєнізованих формувань; з керівниками та службовцями; з населенням відомчого житлового сектора, не занятого в сферах виробництва та обслуговування [8, с. 5–10]. Звернемо увагу на додатки, які несуть інструктивно-методичне навантаження, зокрема, конкретизація констатувальної та розпорядчої частин наказу начальника цивільної оборони конкретного об'єкта про підготовку та проведення об'єктного тренування з цивільної оборони; плани-схеми заходів об'єктного тренування з цивільної оборони; критерії оцінювання перевірочних дій (заходів) із окресленням конкретних складових та конкретизацією, на чому варто акцентувати увагу [там само, с. 11–18]. Така деталізація дій, доступне й чітке роз'яснення послідовності, мети й очікуваних результатів, опис критеріїв оцінювання забезпечували ефективність проведення заходів об'єктного тренування з цивільної оборони на різних об'єктах господарства країни та сприяли розумінню й усвідомленню значущості відповідних заходів, оскільки визначали якість їх проведення.

Заслуговують на увагу й методичні напрацювання щодо роботи з окремою категорією населення «не зайнятого на виробництві та сфері обслуговування», розроблені для керівного складу ЦО [4]. Методична розробка окреслювала перелік літератури для опрацювання, матеріально-технічного забезпечення занять; тезовий

виклад основних теоретичних та методичних питань, якими визначались програми навчання, відповідальність за організацію і проведення занять, специфіка комплектування груп у сільській і міській місцевостях, розклад занять, місця проведення занять із залученням об'єктів цивільної оборони, автоклубів, інших об'єктів господарства; методи навчання населення, методичний та наочний супровід, очікувані результати навчання відповідно до вікових характеристик та ступеня інвалідності [4, с. 5–9]. Значну увагу приділено психологічній готовності населення з метою запобігання ситуаціям, коли переживання трансформується в страх чи паніку. Наголошувалось, що «моральний фактор – це найбільш активний бік духовних сил суспільства, моральний потенціал в дії, сукупність духовних якостей народу, ступінь розуміння людьми тих цілей і завдань, в ім'я яких вони діють…» [там само, с. 10].

Спеціальна підготовка невоєнізованих формувань цивільної оборони регламентувалася Програмою спеціальної підготовки невоєнізованих формувань цивільної оборони на об'єктах народного господарства (1985) [6]. Зміст програми визначав перелік і зміст тем та розрахунок годин зі спеціальної підготовки командирів (керівників) [там само, с. 7–53] та рядового складу [там само, с. 54-96] формувань і містив організаційно-методичні вказівки. Організаційно-методичними вказівками регламентовано, що програма розрахована на три роки та має на меті підготовку формувань до злагоджених дій в зонах ураження, районах стихійних лих, крупних аварій і катастроф. Визначалася відповідальність за підготовку та очікувані її результати, зокрема знання та вміння командно-керівного і рядового складу формувань [там само, с. 3–5]; особливості загальної і спеціальної підготовки та тактико-спеціальних навчань [там само, с. 5–6].

Одним зі значущим аспектів заходів цивільної оборони є організація та проведення військово-спортивних та воєнізованих заходів із різновіковими категоріями населення, для яких укладалися методичні розробки на кшталт «Організація і методика проведення воєнізованих походів і військово-спортивних ігор з відпрацюванням заходів цивільної оборони» [3]. Зазначені розробки окреслювали цілі, час, методи та місце проведення занять; містили перелік питань для опрацювання, визначали необхідне матеріальне забезпечення, перелік навчальної літератури та організаційно-методичні вказівки. Зауважимо, що організаційно-методичні вказівки значною мірою сприяли покращенню якості проведення занять та формуванню у слухачів відповідних знань і навичок через акцентування уваги слухачів на змістовій та практико-орієнтованих компонентах заходів.

Ідеологічна та морально-політична складова занять із цивільної оборони посідала значне місце у змістовому і практико-орієнтувальному контенті навчальних занять та об'єктних тренувань із цивільної оборони впродовж усього часу існування системи (з 50-х років XX століття до руйнування СРСР).

Висновки. Отже, відзначимо регулярність заходів із цивільної оборони як просвітницького, так і практико-орієнтованого характеру. 80-і роки XX століття відзначились певним оновленням Програм та методичних вказівок і рекомендацій щодо проведення заходів із цивільної оборони серед усіх категорій населення. Як безумовний позитив зазначимо розповсюдження видань із цивільної оборони всіма державними установами та обов'язковість опанування їх змісту й участі у навчаннях та тренувальних заходах, походах і курсах. Спеціальними рекомендаціями регламентувалася специфіка проведення навчально-тренувальних занять та особливості виконання нормативів для різних категорій населення (учнів, студентів, працюючого населення в сільській та міській місцевостях, непрацюючого населення (пенсіонерів, інвалідів та ін.)). Заходи з цивільної оборони передбачали заходи із забезпечення психологічної готовності населення до дій в ситуаціях агресивного нападу, катастроф, аварій тощо. Зазначене забезпечувало злагодженість дій населення в непередбачуваних ситуаціях або ситуаціях

невизначеності, що було би надзвичайно доцільно забезпечити і в сучасних складних умовах нестабільності в усіх сферах життєдіяльності.

Перспективами подальших досліджень визначаємо окреслення передумов розгортання системи (мережі) державних заходів із цивільної оборони у 50-60-х роках XX століття.

Список використаних джерел:

1. Богданов Є. П. Підготовка фахівців цивільного захисту в Україні в контексті формування їх професійної готовності. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 44. С. 101–106.
2. Богданов Є. П. Просвітницька діяльність з питань цивільної оборони в закладах освіти України (70-80-і роки XX століття). *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 11 (167). С. 172–175.
3. Методическая разработка. Тема 3.20 «Организация и методика проведения военизированных походов и военноспортивных игр с отработкой мероприятий гражданской обороны». 1984. 28 с.
4. Методическая разработка для проведения группового занятия на курсах гражданской обороны с руководящим составом ГО. Тема 1.32 «Организация обучения населения, не занятого в производстве и сфере обслуживания». Павлодар, 1983. 17 с.
5. Приказ начальника гражданской обороны СССР – заместителя министра обороны СССР № 148 30 декабря 1979 г. Положение о курсах гражданской обороны. Москва, 1980. 35 с.
6. Программа специальной подготовки невоенизированных формирований гражданской обороны на объектах народного хозяйства. Москва: Военное издательство, 1985. 102 с.
7. Программа ускоренной подготовки рабочих, колхозников и служащих к защите от оружия массового поражения. Москва, 1984. 13 с.
8. Рекомендации по подготовке и проведению объектовых тренировок по гражданской обороне. Гражданская оборона СРСР. Москва, 1989. 18 с.
9. Советский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1989. 1600 с.

References:

1. Bohdanov, Ye. P. (2019). Pidhotovka fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu v Ukraini v konteksti formuvannia yikh profesiinoi hotovnosti [Training of civil defense specialists in Ukraine in the context of forming their professional readiness]. *Pedahohichnyi almanakh*, 44, 101–106 [in Ukrainian].
2. Bohdanov, Ye. P. (2020). Prosvitnytska diialnist z pytan tsyvilnoi oborony v zakladakh osvity Ukrainy (70-80-i roky XX stolittia) [Educational activities on civil defense in educational institutions of Ukraine (70-80s of the XXth century)]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, 11 (167), 172–175 [in Ukrainian].
3. Metodicheskaya razrabotka [Methodical development]. (1984). Tema 3.20 «Organizatsiya i metodika provedeniya voyenizirovannykh pokhodov i voyennosportivnykh igr s otrabotkoy meropriyatiy grazhdanskoy oborony» [Topic 3.20 "Organization and methods of conducting paramilitary campaigns and military sports games with the development of civil defence measures"]. [in Russian].
4. Metodicheskaya razrabotka dlya provedeniya gruppovogo zanyatiya na kursakh grazhdanskoy oborony s rukovodyashchim sostavom GO [Methodological development for conducting a group lesson in civil defense courses with the leadership of the civil defense]. (1983). Tema 1.32 «Organizatsiya obucheniya naseleniya, ne zanyatogo v proizvodstve i sfere obsluzhivaniya» [Topic 1.32 "Organization of training for the population not employed in production and the service sector"]. Pavlodar [in Russian].
5. Regulations on the courses of civil protection, Order of the Chief of Civil Protection of the USSR – Deputy Minister of Defense of the USSR No 148 dated December 30, 1979. (1980). Moskva [in Russian].
6. Programma spetcialnoi podgotovki nevoenizirovannykh formirovanii grazhdanskoi oborony na obektakh narodnogo khoziaistva [The program of special training of non-military civil defense units at the facilities of the national economy]. (1985). Moskva: Voennoe izdatelstvo [in Russian].

7. Programma uskorennoi podgotovki rabochikh, kolkhoznikov i sluzhashchikh k zashchite ot oruzhiia massovogo porazheniia [The program of accelerated training of workers, collective farmers and employees for protection against weapons of mass destruction]. (1984). Moskva [in Russian].
8. Rekomendatcii po podgotovke i provedeniiu obektovykh trenirovok po grazhdanskoi oborone [Recommendations for the preparation and conduct of object training in civil protection]. (1989). Moskva [in Russian].
9. Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar [Soviet encyclopedic dictionary]. (1989). Moskva [in Russian].

Zhorova I. Ya.,
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Bohdanov Ye. P.,
orcid.org/0000-0002-4559-3052

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF CIVIL DEFENSE ADVOCACY IN THE 80S OF THE XX CENTURY

The article provides a content analysis of the main documents of the 80s of the 20th century in the field of civil defense in the USSR, which contributed to the implementation of educational activities among the population (except for educational institutions).

Emphasis is placed on the publications of the 80s of the 20th century, approved by the Ministry of Defense (MD) of the USSR and the Civil Defense (CD) of the USSR (Regulations on Civil Defense Courses; Comprehensive training of civil defense at the national economic assets; Programs on accelerated training of workers, collective farmers and employees for protection against weapons of mass destruction; Programs on special training of non-military troops of civil defense at the facilities of the national economic assets, Instructions, etc.); Command staffs of civil defense of the republics (Recommendations on the training and conduct of asserts training in civil defense; Methodological instructive regulations on the approved list of topics, etc.), regions (Methodological instructive regulations on the conducting group classes in civil defense with the leadership of the central office of CD (organization of the population's training not involved in the production and service spheres), Recommendations on conducting review contests, etc.); manuals such as "Organization and methods of conducting civil defense classes with commanders of intelligence troops", "Civil Defense", "Civil Defense (Methodological instructive regulations to a set of training posters)", etc. It is noted that civil defense publications were distributed by all state institutions, and their content was mandatory for the population of the state to acquire, in contrast to today.

Each topic in civil defense provided not only a list of issues to be processed, but was accompanied by methodological instructive regulations, which assisted the team leader in conducting classes and made it possible to standardize their conduct in different regions of the country. It is emphasized that each student develops practical skills together with the acquiring of theoretical information and has the opportunity to use the necessary material support.

Thus, the purpose of the article was achieved – the actualization of the national experience of educational activities among the population (except for students) in civil defense in the 80s of the 20th century.

Key words: Civil Defense, educational activities, civil defense courses, training programs, methodical regulations.

Дата надходження статті: 14.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 373.3-051:378.046-021.68
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.169

***Примакова В. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-8914-6748

ВПЛИВ ОСВІТНІХ РЕФОРМ НА РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена розгляду історико-педагогічного аспекту проблеми підручникотворення, зокрема впливу освітніх реформ на його розвиток в Україні другої половини XX століття. Автором обґрунтовано актуальність проблеми, уточнено контент ключових понять «підручникотворення», «теорія підручника», проаналізовано переваги і труднощі, сильні і слабкі сторони у створенні шкільного підручника з природничих дисциплін у тогочасній освіті, простежено вектори і динаміку змін цього процесу в окреслених хронологічних межах.

Студіювання наукових праць з історії педагогіки дало змогу з'ясувати, як науково-технічний прогрес, пануюча на різних етапах розвитку суспільства влада, суспільно-політичні та соціально-економічні умови викликали проблеми і певні труднощі у цьому напрямі діяльності освітньої галузі.

Оскільки вимоги до шкільного підручника в усі часи висувалися високі, процес його створення потребував особливих підходів, вдосконалення якості його розроблення і випуску, а також модернізації структури, оновлення змістового наповнення. Зроблено спробу простежити характер таких змін у період від початку 50-х років минулого століття до початку наступного.

Сучасні вимоги до розроблення шкільної навчальної книги значно ускладнилися. Водночас класичні канони, прописані ще за часів Я.А. Коменського, залишаються актуальними і сьогодні. Відповідно до зазначеного, на основі ретроспективного аналізу процесів у вказаний період, визначено механізми підручникотворення, труднощі та характер змін в алгоритмі розроблення, вибору, виконання шкільної книги, врахування її специфіки для вивчення природничих дисциплін.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури виявлено основні здобутки щодо вирішення проблем створення шкільного підручника з природничих дисциплін, можливості екстраполяції конструктивного досвіду минулого в сучасну теорію і практику освіти, що періодично зазнає суттєвих трансформацій.

Ключові слова: освітня реформа; підручникотворення; теорія підручника; природнича освіта; предмети природничого циклу.

Постановка проблеми. Сучасна освіта перебуває на порозі серйозного випробування, коли реформа, пов'язана з розбудовою Нової української школи, досягла етапу переходу до середньої ланки шкільної освіти. Цей перехід детермінує перегляд застарілої, на думку певного кола науковців, предметної форми навчання, її заміну на популярнішу сьогодні – інтегровану, що має забезпечити сформованість у здобувачів освіти цілісних наукових уявлень про навколишній світ. Затвердження Державного стандарту базової середньої освіти, що почне діяти з 1 вересня 2022 року для учнів, які навчаються за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти, спричинило суттєві зміни у змісті шкільної освіти. Відтак зростає значення підручника, що розглядається як засіб освітньої діяльності для вчителя й учня з точки зору його технологічності і процесуальності.

[*]© ***Примакова В. В.***

Аналіз досліджень. На нинішньому етапі розвитку освіти в Україні не згасає увага теоретиків і практиків до питань підручникотворення. Теорію шкільного підручника для масових шкіл розробили й обґрунтували науковці Д. Д. Зуєв, Н. О. Менчинська, Є. Й. Перовський. Історію підручникотворення на території України в XX столітті вивчали Л. Б. Березівська, Я. П. Кодлюк, В. В. Кузьменко та ін. Різною мірою питань розвитку шкільного підручника з природничих дисциплін торкалися у своїх наукових працях Н. І. Бібік, К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк та ін. Дослідження проблем сучасного підручника мають широкий діапазон: від розроблення його концепції, що має відповідати чинним освітнім стандартам, специфіки його практичного використання в умовах реформування галузі до ретроспективного аналізу трансформації шкільного підручника та екстраполяції найціннішого досвіду минулого в сучасність.

Не зважаючи на потужний масив напрацювань із зазначених питань у педагогічній теорії, наукові пошуки в історичній площині мають продовжуватися. Оскільки одним із векторів нинішніх змін є трансформація змісту шкільної освіти, то важливості набуває проблема забезпечення оновленого освітнього процесу сучасним, змістовним, оригінальним, дієвим підручником для вивчення предметів і дисциплін, зокрема природничого циклу. Цінність досвіду минулого у вирішенні цієї проблеми актуалізує проблеми створення сучасного шкільного підручника та орієнтує на пошуки здобутків у цій царині в період, коли відбувалися суттєві трансформації змісту, структури шкільного підручника, вимог до його розроблення і публікації.

Метою статті є виявлення основних здобутків у вирішенні проблем створення шкільного підручника з вивчення природничих дисциплін, впливу на цей процес освітніх реформ і нововведень XX століття.

Відповідно, завданнями розвідки визначаємо такі: розглянути історико-педагогічний аспект проблеми, простежити вплив освітніх реформ на розвиток підручникотворення в Україні другої половини XX століття; схарактеризувати позитивні й негативні чинники такого впливу та виявити можливості екстраполяції конструктивного досвіду минулого в сучасну теорію і практику трансформованої освіти.

Виклад основного матеріалу. На різних історичних етапах висувалися високі вимоги до якості «книги для навчання», що вирізнялися за різними ознаками. Яном Амосом Коменським, якого визнано засновником теорії навчальної книги («дидахографії»), було висунуто низку вимог до розроблення та застосування підручника на уроці. Згідно його висновків, підручник мав бути: «невеликим за обсягом, стислим і змістовним; написаним зрозуміло і доступно; таким, що містить весь необхідний матеріал; добре ілюстрованим, чітко структурованим і прозорим; виклад матеріалу має бути ґрунтовно продуманим, написаним математичним методом (тобто доказово), у формі діалогу» [3, с. 36].

Видатний педагог переконував сучасників у необхідності створення для вихованців спеціальних книг з оригінальним відредагованим змістом і 1658 року сам створив перший ілюстрований підручник для найменших учнів «Видимий світ у малюнках», у змісті якого практично реалізував принцип наочного навчання [там само, с. 37]. Ці загальні вимоги, відображені в одній із перших шкільних книг про природу, є актуальними і нині. Водночас сьогодення потребує пошуку такої моделі підручника, який увиразнить його відповідно до оновлених вимог у стрімкому мінливому світі та зробить продуктивнішим здобуття освіти учнем сучасної школи.

Автор ґрунтовного дослідження проблем вітчизняного підручникотворення у галузі початкової освіти України періоду 1960–2000 років Я. П. Кодлюк на основі ретроспективного аналізу виокремила два основних його етапи: розвиток підручникотворення в початковій освіті у 60–80-х роках XX століття; підручникове забезпечення початкової школи в умовах державної незалежності України [2].

Значну увагу проблемам шкільного підручника, його створення, змісту та залежності зазначеного від освітніх реформ у ХХ столітті приділив В. В. Кузьменко. Зокрема вчений, досліджуючи історичний аспект проблеми формування наукової картини світу в Україні, аналізував ці питання в контексті викладання дисциплін гуманітарного та природничого циклів [4]. Зазначене орієнтує на звернення до вітчизняного досвіду та розгляд стану проблеми у другій половині ХХ століття. Період характеризувався в Українській республіці як періодичними спробами потужного реформування освіти, так і низкою менш масштабних нововведень. Всі вони різною мірою впливали на зміст освіти, викликали різнорівневі зміни, що обов'язково відбивалися на формуванні змісту книг для шкільного навчання.

Зазвичай у підручник закладається певний спосіб організації засвоєння інформації, необхідної для утворення цілісних світоглядних уявлень у здобувачів освіти [2]. Тож зі змінами підходів до характеру викладання трансформувалися і механізми розроблення підручників як засобів навчання учнів.

Учені стверджують, що вперше об'єктом наукового дослідження підручник став у 50-х роках ХХ століття. Тоді у монографіях Н. О. Менчинської та Є. Й. Перовського було обгрунтовано методичну побудову підручників, акцентовано на важливості врахування психолого-педагогічних вимог до їх розроблення. За твердженням авторів, у 50-х роках минулого століття підручник уже вважався не тільки джерелом достовірної інформації для вчителя; його першорядними функціями тоді ставали закріплення і контроль [3]. Зміст формувався так, щоб надати школярам можливість повторити, закріпити матеріал, виконати домашнє завдання, дати відповіді на репродуктивні питання.

У тогочасних дослідженнях Д. Д. Зуєв трактував теорію шкільного підручника як «систему глибокого наукового обґрунтування головних його параметрів для вивчення закономірностей створення навчальної літератури, що допомагала б її розвитку» [1, с. 250]. Результатами розвитку теорії підручника стало зростання уваги до його змісту, відбиття фундаменталізації освіти в навчальній книзі більш високого рівня, оновлення вимог до її розроблення і створення.

Початком комплексного дослідження навчальної книги в УРСР Я. П. Кодлюк називає 60-і роки ХХ століття. Посилення уваги до цієї проблеми науковець пов'язує з підготовкою шкільної реформи, результатом якої став перехід до загальної обов'язкової спочатку семирічної, а потім восьмирічної освіти [3, с. 9]. Тоді реформування освітньої галузі супроводжувалося значним розширенням шкільної мережі. Розроблення нового змісту освіти зумовлювало необхідність упровадження нових навчальних планів, програм. Усе це мало відображатися в оновлених підручниках, які останнім часом тільки передруковувалися без змін і доповнень.

На перевидання навчальної книги, як і на будь-які нововведення та альтернативні рішення, консервативне Міністерство освіти зазвичай реагувало негативно. Однак, починаючи з 1963–1964 н.р., після відновлення 10-річного терміну шкільного навчання, забезпечення освітнього закладу якісними підручниками стало одним із першочергових внутрішньогалузевих завдань [5].

За висновками В. В. Кузьменка, до підручника з природничих дисциплін (фізика, хімія, біологія, географія тощо) висувалися такі вимоги: «Підручник повинен містити глибокий, чіткий і ясний виклад основ природничих наук, формувати в учнів науково-матеріалістичний світогляд» [4, с. 199]. Проте традиційний для вітчизняного реформування, авральний спосіб упровадження освітніх нововведень призвів до невчасного розроблення і забезпечення шкіл новими навчальними книгами. Тож школярі були змушені деякий час навчатися за старими, попередньо розробленими підручниками.

В. В. Кузьменко зазначає: «Керівництво країни розуміло, що наявність якісної навчальної літератури – запорука успішної роботи школи, а тому приймало відповідні

заходи. Так, у постанові ЦК КПРС і Кабінету Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 року «Про дальше удосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи» вимагалося від Міністерств освіти СРСР і союзних республік прийняття заходів для створення високоякісних шкільних підручників і залучення до їх написання провідних учених та досвідчених учителів. Після виходу цієї постанови почали створюватися кращі умови для розробки і видання нових стабільних підручників. Однак проблеми з виданням і забезпеченням підручниками шкіл залишалися ще довгий час» [4, с. 298].

Упродовж 60-х – 70-х років XX століття зміст підручників з предметів природничого циклу поступово змінювався. Такі зміни дослідники пов'язують з переходом школи на новий зміст і тривалість навчання; необхідністю забезпечення підручниками процесу підготовки реформи школи; поодинокими спробами розроблення альтернативних навчальних книг тощо [4], хоча офіційною педагогікою не дуже схвалювалися прояви варіативності.

Студіювання науково-педагогічної літератури підтвердило наявність у 70-80-х роках минулого століття (на тлі стагнації у загальнодержавному розвитку) існування таких явищ у процесі підручникотворення як безальтернативність та статичність у питаннях оновлення змісту підручників для шкіл тощо. Школа, як і все суспільство, потребувала розгортання динамічних змін в освіті. Її зміст, з огляду на науково-технічний процес, численні наукові відкриття, застарівав дуже швидко, його оновлення потребувало активізації підручникотворчого процесу, збагачення методичного апарату, зростання уваги до врахування способів активізації пізнавальної творчої діяльності дітей та учнівської молоді.

Подібна ситуація склалася тоді й щодо розроблення шкільних підручників природничих дисциплін. Як і всі інші, тривалий час вони перевидавалися майже без змін. Однак суперечність, що виникала між рівнем і обсягом знань, відображених у матеріалах підручників, та розвитком природничо-наукової картини світу мала вирішуватися, адже така ситуація вже не задовольняла ні викладача й учня, ані освіту й суспільство.

Потребу у розробленні та забезпеченні школи якісно новими підручниками з новим змістовим наповненням та оновленими теоретико-методичними підходами почали активно задовольняти в другій половині 80-х років XX століття у результаті проголошення чергової реформи загальноосвітньої школи (1984 р.). Це була остання спроба радянської педагогічної теорії і практики покращити тогочасну освітню ситуацію.

Фахівцями з природничих дисциплін було переглянуто структуру підручника, його мову і стиль, роль і місце серед інших засобів навчання; критерії до його аналізу та оцінювання; специфіку конструювання підручників математики, фізики, хімії, географії, біології тощо; особливості наповнення для модернізованої школи, методичні рекомендації для розроблення і користування новими підручниками. Тепер здійснювалося системне дослідження теорії і практики підручникотворення, результатами якого мали стати реалізація провідних принципів: науковості, цілісності, природовідповідності, самостійності та ін.

Визнаючи певну нерівномірність у розвитку теорії шкільного підручника, що простежувалася на цьому етапі, вітчизняні науковці (*Л. Д.* Березівська, Я. П. Кодлюк, В. В. Кузьменко та ін.) назвали підручникотворення одним із центальних напрямів розбудови національної школи незалежної України [3, с. 65]. Характерними ознаками підручникотворення 90-х років минулого століття стали варіативність, розвивальне спрямування, розширення типології шкільних підручників, суттєве зміщення змістових акцентів з ідеологічних прокомуністичних на загальнонаціональні, українознавчі. Теоретичним же підгрунтям розроблення шкільних підручників на всіх етапах розвитку вітчизняної освіти залишалися ті принципи і підходи, що визначалися як потужними

реформами, так і перманентними змінами, детермінованими незначними нововведеннями.

У період розбудови національної освіти активно розглядалися проблеми оптимізації підручникотворення, вдосконалення його якості, відповідності сучасним вимогам, надбанням психолого-педагогічної теорії і практики.

Ідею створення єдиного підручника, присвяченого цілісному висвітлено всього, що пов'язано з живою природою, наприкінці XX століття запропонувала А. В. Степанюк. У своїх наукових працях, присвячених актуальним проблемам формування в учнів цілісних знань про живу природу, науковець запропонувала своє бачення такого процесу. Надаючи великого значення фундаменталізації та генералізації змісту природничої освіти, вчена пропонувала формувати природничо-наукові уявлення в школярів засобами добору та структурування змісту інтегрованого навчального матеріалу; через упровадження в зміст шкільної освіти єдиного навчального предмета про живу природу. Ця структурована за блоками, взаємопов'язана інформація для засвоєння природничих понять мала відбиватися у якісному підручнику [6]. Нині ця ідея набула популярності й починає успішно втілюватися в реформуванні національної освіти (Концепція Нової української школи), хоча і залишається дискусійною серед певного кола теоретиків та практиків.

Нині на необхідності взаємодії науковців під час створення підручників для закладів освіти наголошує переважна більшість дослідників, учених, практиків. Вони підкреслюють важливість співпраці авторів підручників з метою дотримання наступності, цілісного викладу матеріалу, уникнення повторів у книгах одного (природничого або гуманітарного) циклу та застосування можливостей інтеграції змісту освіти для реалізації закладених у навчальні програми компетенцій.

Висновки. Отже, вивчення наукових праць учених, що досліджували ці питання (*Л. Д.* Березівська, Я. П. Кодлюк, В. В. Кузьменко та ін.), дає змогу не тільки простежити динаміку розвитку вітчизняного підручникотворення, а й визначати залежність трансформації змісту шкільної навчальної книги від реформаційних змін. Констатуємо також поступові зміни у призначенні підручника: від застосування його як засобу репродуктивного відтворення інформації і контролю через визнання його інструментом для цілеспрямованого навчального і виховного впливу на здобувача освіти, до формування загальної культури і життєвої компетентності кожного представника молодого покоління.

Таким чином, продуктивний історичний досвід розвитку теорії та практики навчальної книги з вивчення природничих дисциплін у другій половині XX століття може бути корисним для підручникотворення Нової української школи.

У подальших наукових розвідках потребують додаткового дослідження проблеми розроблення критеріїв відбору матеріалу у зміст підручників (з урахуванням специфіки змісту природничих дисциплін; вікових особливостей учнів; системи ціннісних орієнтирів, що є пріоритетними у суспільстві); а також вивчення зарубіжного досвіду підручникотворення з природничих дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Зуев *Д. Д.* Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника. *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1978. Вып. 6. С. 250.
2. Кодлюк Я. Теорія шкільного підручника як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету (Серія: Педагогіка).* 2000. № 8. С. 3–7.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підручник для магістрантів та студентів педагогічних факультетів. Київ: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.
4. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Херсон: РІПО, 2007. 600 с.

5. Про стан підготовки та видання підручників і навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл Української РСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1962. № 12. С. 4–8.
6. Степанюк А. В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 1999. 474 с.

References:

1. Zuev, D. D. (1978). Nauchno-organizatcionnye problemy razvitiia teorii shkolnogo uchebnika [Scientific and organizational problems of the development of the theory of a school textbook]. In *Problemy shkolnogo uchebnika* [School textbook problems] (p. 250). Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
2. Kodliuk, Ya. (2000). Teoriia shkilnoho pidruchnyka yak psykholoho-pedahohichna problema [School textbook theory as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Seriia: Pedahohika)*, 8, 3–7 [in Ukrainian].
3. Kodliuk, Ya. P. (2006). *Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia v pochatkovii osviti* [Theory and practice of textbook creation in primary education]. Kyiv: Informatsiino-analitychna ahentsiia «Nash chas» [in Ukrainian].
4. Kuzmenko, V. V. (2007). *Formuvannia naukovoi kartyny svitu uchniv: vid vytokiv do sohodennia* [Formation of a scientific picture of the world of students: from the origins to the present]. Kherson: RIPO [in Ukrainian].
5. *Pro stan pidhotovky ta vydannia pidruchnykiv i navchalnykh posibnykiv dlia zahalnoosvitnikh shkil Ukrainskoi RSR* [On the state of preparation and publication of textbooks and manuals for secondary schools of the Ukrainian SSR]. (1962). Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR, pp. 4–8 [in Ukrainian].
6. Stepaniuk, A. V. (1999). *Metodolohichni ta teoretychni osnovy formuvannia tsilisnosti znan shkoliariv pro zhyvu pryrodu* [Methodological and theoretical bases of formation of pupils' knowledge integrity about the living nature]. (Doctor's thesis). Ternopil [in Ukrainian].

Prymakova V. V.,
orcid.org/0000-0002-8914-6748

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL REFORMS ON THE DEVELOPMENT OF CREATION OF SCHOOL TEXTBOOK ON NATURAL DISCIPLINES IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY

The article is devoted to the consideration of the historical and pedagogical aspect of the problem of textbook creation, in particular the influence of educational reforms on its development in Ukraine in the second half of the twentieth century. The author substantiates the urgency of the problem, clarifies the content of key concepts "textbook creation", "textbook theory", analyzes the advantages and difficulties, strengths and weaknesses in creating a school textbook on natural sciences in education at that time, traced the vector and dynamics of changes in this process within outlined chronological boundaries.

Studying of scientific works on the history of pedagogy have made it possible to find out how scientific and technological progress, the ruling power at different stages of development of society, socio-political and socio-economic conditions have caused problems and some difficulties in this direction of activity of educational branch.

As the requirements for the school textbook have always been high, the process of its creation required special approaches, improving the quality of its development and production, while modernizing the structure, updating the content. An attempt is made to trace the nature of such changes in the period from the early 1950s to the beginning of the next.

Modern requirements for the development of school textbooks have become much more complicated. At the same time, the classical canons, prescribed in the days of Y. A. Comenius, remain relevant today. Accordingly, based on a retrospective analysis of processes in this period, the mechanisms of textbook creation, difficulties and nature of changes in the algorithm of development, selection, implementation of the school book, taking into account its specifics for the study of natural sciences are defined.

Based on the analysis of scientific and pedagogical literature revealed the main achievements in solving problems of creating a school textbook for the study of natural sciences, identified opportunities for extrapolation of constructive experience of the past in modern theory and practice of education, which periodically undergoes significant transformations.

Key words: educational reform; textbook creation; textbook theory; natural education; subjects of the natural cycle.

Дата надходження статті: 11.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Чумак Л. В.

УДК 37.011+37.013.3
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.170*

Стражнікова І. В.*,*
orcid.org/0000-0001-5921-6197

ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ОСВІТНІХ ЕКСПЕРТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна ситуація в Україні характеризується стрімкими змінами політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності. У таких умовах саме освіта зазнає значних змін, адже покликана усвідомити нове освітнє конкурентоздатне замовлення, що вимагає акценту на надання тим, хто навчається, певного обсягу знань, умінь, навичок; формування креативної особистості, що відповідально ставиться до прийнятих рішень, здатна виробити свою позицію в житті, світогляд та обстоювати обрані цінності. Тому освіта змінюватиме свій статус, має стати громадсько-державною системою – зробити людину спроможною забезпечувати особисте самодостатнє життя, водночас за свою діяльність система освіти повинна відповідати і перед громадськістю, і перед державою; сучасна система освіти покликана стати відкритою та піддати себе певному нагляду й опіці з боку широкої громадськості.

У статті проаналізовано аспекти проблеми підготовки експертів з освіти в історіографічному ракурсі. Досліджено сутність поняття «експерт», описуються принципи підготовки експертів, напрями розвитку наукової експертизи у сфері освіти та компетенції, якими мають володіти експерти в галузі освіти. Охарактеризовано компетентності фахівця-експерта завдяки історіографічному аналізу досліджень українських і зарубіжних науковців. Нами доведено, що у науковій літературі «експертиза в освіті» розглядається як системний аналіз проблеми, процесу чи явища у сфері освіти чи в одній із її підсистем з метою визначення стимулюючих або гальмуючих чинників, їх розвиток із наступним закріпленням або усуненням. Історіографічний аналіз дозволив висвітлити й функції експертизи в освіті та зрушення в процесі ліцензування закладів освіти.

У зв'язку з цим важливим складником у реалізації освітньо-професійної програми з підготовки магістрів освітніх наук є практична підготовка, що відображено у профілі освітньо-професійної програми за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки різних закладів вищої освіти України, з урахуванням вимог до майбутнього освітнього експерта та його посадових обов'язків.

Ключові слова: освіта, підготовка експертів, заклад вищої освіти, принципи, історіографія, фахівець, освітньо-професійна програма, магістр.

Постановка проблеми. Сучасна освіта є визначальним чинником і потужним рушієм розвитку суспільства, тому перспективним вважається аналіз її проблем, їх суті

* © ***Стражнікова І. В.***

та значення, які мають світоглядний і соціальний характер. За таких умов постає потреба у фахівцях-експертів, які здатні досліджувати педагогічні явища, процеси, об'єкти, результати діяльності освітнього закладу, його пріоритети, прогнозувати розвиток системи освіти, оцінювати рішення, визначати варіанти організації освітнього простору з перспективним поліпшенням його якості, а також надавати консультативну допомогу гарантам освітніх програм і колективам закладів освіти загалом.

Аналіз досліджень. У дослідженнях українські вчені розкривають різні аспекти проблеми, що пов'язані з підготовкою експертів у галузі освіти: філософські та методологічні засади експертизи (Г. Штомпель); структура експертизи в освіті (О. Касьянова); експертиза педагогічних об'єктів (О. Боднар); експертиза освітніх інновацій та систем (Л. Буркова, Л. Даниленко, В. Паламарчук); гуманістична спрямованість процесу експертизи (Л. Карамушка); психологічна підготовка до експертизи (Л. Ребуха). Варто також відзначити, що в Україні в останні роки активно розвивається науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти – освітологія [5], спрямований як на вирішення освітніх проблем на міждисциплінарному рівні, так і на впровадження результатів комплексних досліджень у галузі освіти в освітню практику. Одним із практичних завдань освітології є підготовка експертів у галузі освіти.

Метою статті є аналіз аспектів проблеми підготовки експертів з освіти в історіографічному ракурсі.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що експерт (від лат. Expertus – досвідчений) визначається як компетентна особа, яка запрошується для розв'язання невизначених питань; висококваліфікований авторитетний фахівець в певній галузі діяльності, який вирішує завдання, використовуючи власний досвід та знання. Загалом експертом може виступати будь-яка особа, яка має необхідні знання для підготовки висновків з досліджуваних питань і несе особисту відповідальність за них. У працях науковців зустрічаються відмінності у визначенні статусу експерта: «кваліфікований спеціаліст з визначеної галузі, який залучається до дослідження, консультування, вироблення суджень, висновків, пропозицій, проведення експертизи» [10], «дослідник, який володіє експертною методологією і має відповідні здібності» [1], «людина, яка за роки навчання і практики навчилась ефективно вирішувати завдання в конкретній предметній галузі» [7], «знаюча компетентна особа, яка запрошується у разі спірних чи важких випадків» [12]. Отже, експерт – це фахівець, який повинен володіти необхідними знаннями та досвідом у сфері його професійної діяльності, який включений у процес дослідження і прийняття рішення. Він висловлює судження щодо поставленого перед ним питання, має права, обов'язки та приймає на себе відповідальність за зроблені ним експертні висновки [4].

Проблема підготовки експертів базується на певних принципах. Зокрема, С. М. Кучер виокремлює такі: принцип самостійності, спільної діяльності, опора на власний досвід, диференціації/індивідуалізації, контекстності, усвідомленості, принцип розвитку освітніх потреб [3, с. 56]. Відтак, фахівці-експерти у галузі освіти повинні володіти відповідними компетентностями: експертизи функціонування освітньої сфери загалом, її взаємодії з іншими сферами суспільства (економічна, політична тощо), експертизи систем освіти (дошкільної, середньої, професійної, вищої, освіти дорослих), експертизи діяльності освітніх закладів різного рівня, освітнього процесу в них, стану задоволення рівнем освіти замовниками освітніх послуг та учасниками освітнього процесу. Тому при запровадженні експертизи як особливої процедури управління освітою виникає потреба у фахівцях, підготовлених до всебічної експертизи сфери освіти, її систем, процесів та явищ, зокрема проведення реформи освіти, процедури забезпечення її якості, виявлення нових тенденцій розвитку освіти, її змісту, враховуючи доцільність реалізації міжнародних, регіональних, національних освітніх проєктів, систем оцінювання результатів освітньої діяльності, підготовки кадрів, розвитку освітніх

ресурсів (інтернет-ресурси, освітні програми, підручники, посібники, технології, методики і методи).

Досліджуючи теоретичні основи підготовки експертів у галузі освіти, В. Огнев'юк і С. Сисоєва на основі досліджень різних часових проміжків охарактеризували компетентності фахівця-експерта, зокрема: професійна компетентність експерта-фахівця полягає у володінні теорією дослідження проблеми/об'єкта, що підлягає експертизі та стосується предметної професійної діяльності експерта (навчання, виховання, технологій, управління тощо); кваліметрична компетентність забезпечує чітке розуміння фахівцем експертних методів оцінки, вміння використовувати різні типи оцінювальних шкал, розрізняючи при цьому достатньо велику кількість їхніх градацій та передбачає професійне знання фахівцем принципів організації та проведення експертиз, методів отримання, аналізу та обробки експертної інформації, аналізу результатів експертизи [6, с. 56].

Водночас експерти у своїй діяльності повинні керуватися як загальними принципами (принципи: компетентності; неупередженості; попередження незаконних дій представників освітньої установи; конфіденційності), так і загальними правилами етичного кодексу (взаємоповага експерта та представників освітньої установи; співпраця експерта та представників освітньої установи; дистанція в професійному спілкуванні; обґрунтованість результатів експертизи; адекватність методів експертизи; науковість результатів експертизи) [9].

Загалом, у науковій літературі «експертиза в освіті» розглядається як системний аналіз проблеми, процесу чи явища в сфері освіти чи в одній із її підсистем з метою визначення стимулюючих або гальмуючих чинників, їх розвиток з наступним закріпленням або усуненням. Дослідники експертизи в освіті виокремлюють її основні об'єкти: національну систему освіти; освітні програми та їх проєкти; школи; вчителів/викладачів; учнів/студентів [6, с. 56].

Таким чином, об'єктами діяльності експертів у галузі освіти є всі проблемні ситуації, пов'язані з освітою, які виникають у керівників на всіх рівнях; різних суб'єктів освітньої діяльності (індивідуальних/колективних; на рівні освітньої установи, ОТГ, регіональному і національному).

Науковці виділяють і функції експертизи в освіті, зокрема: управління, що забезпечує оптимізацію управління не тільки окремого навчального закладу, а й всієї системи освіти; сертифікація та акредитація (функція контролю) – з'ясовує міру відповідності характеристики об'єкта, який підлягає експертизі, встановленим нормам та стандартам; стимулювання – дає поштовх до реформаційних, інноваційних процесів у системі освіти на мікро- та макрорівні, що сприяють покращенню освітнього простору; виправдання витрат – з'ясовує ефективність та доцільність витрат, засобів та ресурсів, що виділяються на освіту; репрезентативна – передбачає відкритість результатів експертизи (освітні заклади повинні надати інформацію про своє функціонування зовнішнім сторонам, що сприяє відкритості діяльності освітнього закладу та системи освіти в ньому) [8].

З експертною діяльністю в освіті щільно пов'язана й консультативна, оскільки результати експертизи, як правило, широко обговорюються і на їх основі розробляються конкретні рекомендації з усунення виявлених прогалин або план розвитку освітнього закладу, освітньої програми тощо [6].

Незважаючи на те, що надання освітніх послуг є одним із видів послуг, що має низку специфічних особливостей, пов'язаних з нечітким визначенням вимог (запитів) замовників і споживачів цих освітніх послуг. До найбільш значущих зацікавлених сторін цього процесу належать здобувачі вищої освіти та їх батьки; держава, яка зацікавлена в підвищенні рівня освіти населення; роботодавці, які потребують кваліфікованих працівників, і заклади вищої освіти, що забезпечують надання цієї освіти. Оскільки у кожної з зацікавлених сторін мета і вимоги щодо результатів навчання можуть

відрізнятися, то для них відрізняється і поняття «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності», що є перешкодою на шляху виявлення універсальних критеріїв для них. У зв'язку з тим, що відносини зі споживачем освітніх послуг повинні бути побудовані за принципом постійного поліпшення, реалізація освітнього процесу повинна бути спрямована на задоволення їх запиту, а по закінченню навчального процесу повинен проводиться контроль та його коригування. Ефективність системи управління якості оцінюється, перш за все, абітурієнтами, тому система оцінювання якості освіти має обов'язково містити оцінювання ефективності діяльності викладачів, їх ставлення до студентів і досягнутих результатів навчання з боку випускників, що надасть змогу вчасно реагувати на потреби споживачів освітніх послуг, корегувати освітню діяльність та реалізовувати студентоцентричний принцип при побудові всього освітнього процесу.

Після тривалої підготовчої роботи 29 серпня 2003 року було прийнято Постанову Кабінету Міністрів України № 1380 «Про ліцензування освітніх послуг», якою були затверджені Порядок ліцензування освітніх послуг та нове Положення про Державну акредитаційну комісію. Ухвалення цих документів завершило розпочатий в 2000 році процес модернізації ліцензійно-акредитаційної справи. Відчутними зрушеннями в процесі ліцензування стали:

– поява вичерпного переліку освітніх послуг, які підлягають ліцензуванню, зокрема, у сфері вищої освіти;

– визначення нових понять: «ліцензований обсяг навчального закладу» та «ліцензований обсяг освітньої послуги»;

– зменшення кількості етапів ліцензійного процесу (вилучення з цього процесу фахових рад);

– упорядкування тривалості роботи експертної комісії безпосередньо у вищому навчальному закладі та порядку оплати її діяльності [11].

Разом з тим, документ містив ряд норм, які можуть справити стримуючий вплив на розвиток вищої школи. До них відносять:

– необхідність погодження концепції кожної освітньої послуги з обласними адміністраціями, а також отримання численних висновків пожежно-технічного, санітарного нагляду, охорони праці про «відповідність наявних приміщень та матеріально-технічної бази встановленим вимогам, нормам і правилам»;

– створення можливості запровадження відомчих додаткових погоджень різних сторін діяльності навчальних закладів;

– формулювання досить широкого переліку підстав для анулювання ліцензії, частина з яких припускає розширене тлумачення;

– «захист» внутрішнього ринку освітніх послуг шляхом встановлення надмірно складних бар'єрів для діяльності іноземних освітніх закладів та співпраці з ними [11].

Нове Положення про Державну акредитаційну комісію більш точно окреслило її функції та повноваження, а також упорядкувало механізм прийняття нею рішень. Найбільш помітною корисною зміною в ньому було скасування інституту фахових рад, які відігравали чималу роль у процесі ліцензування. Слід підкреслити, що всі названі зміни процедурного та організаційного характеру так і не призвели до постановки проблем моніторингу якості в центр ліцензійно-акредитаціного механізму [там само].

Відомо, що важливими складниками в реалізації освітньо-професійної програми з підготовки магістрів освітніх наук є питання працевлаштування, тому у багатьох ЗВО гарантами програм передбачено, що працевлаштування фахівців може бути в освітніх закладах (дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих), науково-педагогічних установах, освітніх фондах в якості фахівця в галузі освіти; освітнього експерта; експерта з якості; менеджера освітніх послуг. Продовження освіти може здійснюватися в процесі підготовки за освітньо-науковою програмою доктора філософії в галузі знань 01 Освіта /Педагогіка спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

Так, у НПУ імені М. П. Драгоманова з 2011 року на магістерському рівні у процесі професійної підготовки майбутні освітні експерти, що обрали спеціалізацію «Державна освітня політика» вивчають навчальні дисципліни («Освітня політика», «Державна освітня політика», «Порівняльна освітня політика», «Освітнє лідерство», «Освітній консалтинг та аудит», «Якість освіти та моніторинг якості» та ін.), виконують курсові та магістерські дослідження, проходять практичну підготовку. У Профілі освітньо-професійної програми з підготовки магістрів освітніх наук (за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, спеціалізація – «Освітня політика»), дотримано рекомендовану європейську структуру, яку в документі представлено такими складниками: а) загальна інформація; б) мета освітньої програми; в) характеристика програми; г) орієнтація на майбутнє працевлаштування та подальше навчання; д) стиль викладання; е) програмні компетентності; є) програмні результати навчання. Навчальним планом визначено низку дисциплін циклів загальнопрофесійної і спеціальної підготовки. Так, до циклу навчальних дисциплін спеціальної підготовки було включено такі: «Соціологія освіти», «Теорія і практика управління освітою», «Системи забезпечення якості освіти», «Державно-громадське управління в освіті», «Інституційний менеджмент», «Освітня інноватика», на вивчення кожної з яких передбачено 3 кредити ЕКТС. Відповідно до навчального плану студенти, які обрали спеціалізацію «Освітня політика», мають опанувати такі навчальні дисципліни «Державна освітня політика», «Порівняльна освітня політика», «Експертна діяльність в освіті», «Проєктування освітнього середовища у ЗНЗ/ВНЗ» [2].

У ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» у 2015 році була відкрита магістратура – галузь знань 01-Освіта, спеціальність – 011 «Освітні, педагогічні науки». Як результат, по завершенні магістратури студентам присвоюється кваліфікація – викладач університетів та закладів вищої освіти. На дану спеціальність мають право вступати студенти на базі ОР бакалавр, магістр. Це можуть бути представники як суміжних спеціальностей (педагогічних спеціальностей та спеціальностей, які вивчали педагогіку і мають у дипломі присвоєну кваліфікацію «вчитель»), так і не суміжних (наприклад: юрист, бібліотекар, готельєр, ІТ-інженер тощо). Всі випускники мають можливість працювати у різних закладах освіти, включно із закладами професійно-технічної освіти за своїм фахом у якості викладача. Освітня програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку. Відповідно у перелік дисциплін, які вивчають магістри названої спеціальності, входять кілька циклів: нормативна частина (1. Цикл загальної підготовки; 2. Цикл професійної та практичної підготовки) та варіативна частина: (3. Цикл дисциплін вільного вибору студента). Так, до циклу професійної підготовки були включені курси «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця», «Експертна діяльність у галузі освіти», «Педагогічний контроль у системі вищої освіти», «Організація управління освітнім процесом у ЗВО», «Професійна майстерність організатора освітнього простору», «Моніторинг та оцінювання якості освіти», «Оцінювання освітніх систем» тощо, вивчення яких має на меті формування у магістрів ряду компетентностей: соціально-особистісних, загальнонаукових та інструментальних.

Водночас, практика показує проблему скорочення годин проходження практики у різних закладах освіти, навчаючись у ЗВО студенти (85 % опитаних студентів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника») цим не задоволені. А вагому роль відведено стейкхолдерам, які стають повноцінними учасниками підготовки кадрів. Вони мають моніторити ринок праці, прогнозувати потреби в фахівцях, надавати фінансування для забезпечення діяльності закладів, роботи їх матеріально-технічної бази. Вони ж організовують атестацію і стажування, працевлаштовують, при цьому враховують саме практичну підготовку фахівця.

Висновки. Таким чином, для того, щоб стати експертом в галузі освіти, претенденти повинні відповідати наступним вимогам: вища освіта за освітнім ступенем не нижче бакалавра; вільне володіння державною мовою; вміння використовувати комп'ютерне обладнання та програмне забезпечення, офісну техніку. Водночас необхідним є створення при департаментах освіти України інформаційної бази по кожному експерту, що працює в певному регіоні, де б містилися анкетні дані експерта, інформація про проходження підготовки та атестації, експертну спеціальність, місце роботи і посаду, стаж роботи за спеціальністю та безпосередньо експертної роботи, відомості про проведені експертизи, копії експертних висновків, характеристики, надані експерту суб'єктами призначення експертизи.

А ось під час підготовки таких фахівців необхідно наголошувати на виконанні посадових обов'язків: збір, узагальнення та аналіз інформації з питань розвитку освіти в сфері освіти, звернень державних органів та органів місцевого самоврядування, громадян, інших джерел інформації та підготовку відповідних пропозицій керівнику Експертної групи; розробка проєктів відповідей на запити центральних органів виконавчої влади, місцевих державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування, а також підприємств, установ, організацій та громадян з питань освіти, післядипломної освіти та педагогічної науки; здійснення методичного керівництва та контролю за діяльністю підпорядкованих закладів вищої та післядипломної освіти, науково-дослідних установ; забезпечення нормативно-правового супроводу єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступеня вищої освіти «магістр»; забезпечення ведення діловодства та приведення у відповідність номенклатури справ у Експертній групі; організація та контроль виконання ЗВО, науково-дослідними установами, що належать до сфери управління Міністерства, законодавчих та інших нормативно-правових актів; опрацювання нормативно-правових актів у складі робочих груп; здійснення організаційно-методичного супроводу закладів вищої освіти, що належать до сфери управління Міністерства; підготовка аналітичних матеріалів для керівництва Міністерства за напрямами діяльності Експертної групи спільно з профільними підрозділами Міністерства; узагальнення практики застосування законодавств у сфері компетенції Експертної групи; розгляд запитів та звернень з питань освіти та науки і надання відповідей громадянам, Адміністрації Президента України, Кабінету Міністрів України, народним депутатам, підприємствам, установам та організаціям, посадовим особам з питань, що належать до компетенції Експертної групи; участь у розробці проєктів нормативно-правових актів; здійснення моніторингу та оцінювання результатів реалізації державної політики у сфері компетенції Експертної групи за визначеними показниками досягнення поставлених цілей, включаючи результати роботи центральних органів виконавчої влади, діяльність яких спрямовується та координується Кабінетом Міністрів України через Міністра; розгляд проєктів нормативно-правових актів та інших документів, які надійшли для погодження, з питань, що належить до компетенції Експертної групи, та підготовка пропозицій до них; аналіз фінансово-економічних показників у сфері компетенції Експертної групи.

Наведені пропозиції дозволять значно підвищити якість підготовки експертів в Україні, шляхом підбору для проведення експертизи висококваліфікованих фахівців в галузі освітньої експертизи.

Порушена у статті проблема багатоаспектна і потребує подальшого наукового дослідження.

Список використаних джерел:

1. Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г. Экспертные оценки. Москва: Наука, 1973. 160 с.
2. Бобрицька В. І. Професійна підготовка магістрів у галузі освіти в Україні: сучасні виклики, проблеми, знахідки. *Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2017. № 10. URL: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP /article/viewFile/12457/16830

3. Кучер С. Н. Организационно-педагогические условия подготовки экспертов в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2009. 181 с.
4. Литвак Б. Г. Экспертные технологии в управлении. Москва: Дело, 2004. 400 с.
5. Огнев'юк В., Сисоєва С. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*: щомісяч. науково-пед. журн. 2012. № 4/5. С. 44–51.
6. Огнев'юк В., Сисоєва С. Підготовка експертів у галузі освіти в Україні. *Освітологія*. 2015. № 4. С. 54–60.
7. Оноприенко В. И., Рыжко Л. В. Экспертная деятельность как феномен культуры. *Наука и наукознавство*. 1994. № 1–2. С. 150–156.
8. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: монография / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2001. 301 с.
9. Симаева И. Н. Этические аспекты экспертной деятельности в образовании. Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования. *Гильдии экспертов в сфере профессионального образования*: сборник материалов шестой Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2011. URL: http://expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203
10. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. Москва: ИНФРА-М, 1997. 496 с.
11. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.
12. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. Москва: Педагогика, 1989. 152 с.

References:

1. Beshelev, S. D., & Gurvich, F. G. (1973). Expertni ocinky [Expert assessments]. Moscow: Nauka [in Russian].
2. Bobrytska, V. I. (2017). Profesijna pidgotovka magistriv u galuzi osvity v Ukraini: suchasni vyklyky, problem, naslidky [Professional training of masters in the field of education in Ukraine: modern challenges, problems, findings]. Visnyk natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia, 10. Retrieved from http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP /article/ viewFile/12457 16830. doi: 10.18372/2411-264X.1012457 [in Ukrainian].
3. Kucher, S. N. (2009). Organizachionno-pedagogicheskie uslovia podgotovki expertov v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovania [Organizational and pedagogical conditions of preparation of experts in the system of additional professional education]. (Candidate's thesis). Barnaul [in Russian].
4. Litvak, B. H. (2004). Expertni tehnologii v upravlenii [Expert technologies in management]. Moscow: Delo [in Russian].
5. Ohneviuk, V., & Sysoieva, S. (2012). Osvitolohiia – naukovyi napriam intehrovanoho doslidzhennia sfery osvity [Osvitology is a scientific direction of integrated research in the field of education]. Ridna shkola, 4/5, 44-51 [in Ukrainian].
6. Ohneviuk, V., & Sysoieva, S. (2015). Pidhotovka ekspertiv u haluzi osvity v Ukraini [Training of experts in the field of education in Ukraine]. Osvitolohiia, 4, 54-60 [in Ukrainian].
7. Onoprienko, V. I., & Ryzhko, L. V. (1994). Ekspertnaia deiatelnost kak fenomen kultury [Expert activity as a cultural phenomenon]. Nauka i naukoznavstvo, 1-2, 150-156 [in Russian].
8. Gavrikova, A. L., & Pevzner, M. N. (Ed.). (2001). Pedagogicheskoe obrazovanie v universitete: kontekstno-biograficheskii podkhod [Pedagogical education at the university: a contextual-biographical approach]. Velikii Novgorod: Izd-vo NovGU [in Russian].
9. Simaeva, I. N. (2011). Eticheskie aspekty ekspertnoi deiatelnosti v obrazovanii [Ethical aspects of expert activity in education], Gildii ekspertov v sfere professionalnogo obrazovaniia, sbornik materialov shestoi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentcii [Guilds of professional education experts, Proceedings of All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Retrieved

from http://expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 [in Russian].
10. Raizberg, B. A., Lozovskii, L. Sh., & Strarodubtseva, E. B. (1997). Sovremennyi ekonomicheskii slovar [Modern economic dictionary]. Moskva: INFRA-M [in Russian].
11. Kalashnikova, S., Luhovoi, V. (Ed.). (2015). Rozvytok systemy zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini: informatsiino-analitychnyi ohliad [Development of the quality assurance system of higher education in Ukraine: information-analytical review]. Kyiv: DP «NVTs «Priorytety» [in Ukrainian].
12. Cherepanov, V. S. (1989). Ekspertnye otcenki v pedagogicheskikh issledovaniiakh [Expert assessments in pedagogical research]. Moskva: Pedagogika [in Russian].

Strazhnikova I. V.,
orcid.org/0000-0001-5921-6197

HISTORIOGRAPHICAL ASPECT OF TRAINSNG EDUCATIONAL EXPERTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The current situation in Ukraine is characterized by rapid changes in the political, economic, social and cultural spheres of human activity. In such conditions, education is undergoing significant changes, because it is designed to realize the new educational competitive order, which requires an emphasis on providing students with a certain amount of knowledge, skills, abilities; the formation of a creative personality that is responsible for the decisions made, able to develop their position in life, worldview and uphold the chosen values. Therefore, education will change its status, should become a public-state system – to make a person able to provide personal self-sufficient life, at the same time for its activities, the education system must be accountable to both the public and the state; the modern education system is designed to be open and subject to certain supervision and care by the general public.

The article analyzes aspects of the problem of training education experts in a historiographical perspective. The essence of the concept of «expert» is studied, the principles of training of experts, directions of development of scientific expertise in the field of education and competences which experts in the field of education should possess are described. The competencies of a specialist-expert are characterized thanks to the historiographical analysis of researches of Ukrainian and foreign scientists.

We have proved in the scientific literature «expertise in education» is considered as a systematic analysis of a problem, process or phenomenon in education or in one of its subsystems in order to determine the stimulating or inhibiting factors, their development and subsequent consolidation or elimination. Historiographical analysis has highlighted the functions of expertise in education and changes in the licensing of educational institutions.

In this regard, an important component in the implementation of educational-professional program for the training of masters of educational sciences is practical training, which is reflected in the profile of the educational-professional program in 011 Educational, pedagogical sciences of various higher education institutions of Ukraine, taking into account future educational requirements expert and his job responsibilities.

Key words: education, training of experts, institution of higher education, principles, historiography, specialist, educational-professional program, master.

Дата надходження статті: 18.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Завгородня Т. К.

УДК 378.046-021.68:811-05]:[005.336.2:07](477)"199/201
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.171

Янкович О. І.*,*
orcid.org/0000-0003-4253-5954
Кузьма І. І.*,*
orcid.org/0000-0002-1219-8216

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті обґрунтовано періодизацію формування медіакомпетентності вчителів-філологів у закладах післядипломної педагогічної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). На основі аналізу періодизацій розвитку післядипломної освіти, емпіричних досліджень у сфері підготовки вчителів до медіаосвіти учнів, з урахуванням законодавчих актів, концептуальних документів, інновацій у галузі філології та щодо виховання медіакультури виокремлено три періоди в процесі формування медіакомпетентності вчителів філологічних предметів: перший (1991–2001 рр.) – пошуково-організаційний (підготовка вчителів-філологів на нових концептуальних засадах, принципах національної ідентичності; розробка навчально-виховних концепцій вивчення української (державної) мови, концепцій підручників нового покоління з мови); другий (2002–2009 рр.) – інтеграційно-технологічний (використання інноваційних технологій на тлі євроінтеграційних процесів, реалізація технологій критичного мислення, прискорення розвитку ІКТ); третій (2010–2018 рр.) – концептуально-модернізаційний (формування медіаграмотності вчителів у контексті концепцій упровадження медіаосвіти, проведення вагомих експериментальних досліджень, навчання викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти та вчителів у зимових та літніх школах медіаграмотності Академії педагогічної преси, створення інноваційних медіаосвітніх продуктів).

Виявлено можливості використання перспективних ідей у сучасному освітньому просторі: спрямування підготовки вчителя-філолога в системі закладів післядипломної педагогічної освіти на посилення інтересу до традиційних медіапродуктів (друкованих періодичних видань, друкованих книг тощо) як засобів розвитку інтелектуального потенціалу учнів; надання переваги українській термінології для позначення інновацій на противагу термінам іншомовного (англійського) походження; аналіз книг українських педагогів та письменників для пошуку витоків сучасних зарубіжних інновацій, виховання успішної особистості учня тощо.

Ключові слова: медіаосвіта, медіакомпетентність, учителі філологічних предметів, заклади післядипломної педагогічної освіти, періодизація формування медіакомпетентності.

Постановка проблеми. У зарубіжних країнах та в Україні в останні два десятиріччя прискореними темпами розвивається медіаосвіта. І хоча сам термін почав використовуватися в середині ХХ ст., саме зараз він набув особливої актуальності. В Україні вагомими чинниками для реалізації медіаосвіти є розгортання інформаційних воєн, часті маніпуляції в ЗМІ, численні випадки шахрайства.

Актуальність проблеми формування в громадян, а отже, і в учителів, медіаосвітньої компетентності засвідчується затвердженням низки документів, зокрема Концепцій про впровадження медіаосвіти в Україні (2010, 2016 рр.), реалізацією кількох широкомасштабних експериментів у цьому напрямку [3; 9; 10], у яких беруть участь, окрім закладів дошкільної, загальної середньої освіти, заклади вищої й післядипломної педагогічної освіти.

* © *Янкович О. І.*
* © *Кузьма І. І.*

У здійсненні медіаосвіти вагома роль відводиться вчителям філологічних предметів: мовно-літературна галузь володіє неабияким потенціалом щодо формування в учнів медіакультури. Проте фахівці-філологи потребують поглиблених знань, навчально-методичного забезпечення в контексті визначеної проблеми. Суттєву підтримку надає передусім Академія педагогічної преси, створена у 2001 р. Відбувається обмін досвідом, накопиченим із кінця ХХ ст. до сьогодення.

Аналіз досліджень. Підготовку вчителів у системі післядипломної освіти в ретроспективі студіюють І. Жорова, В. Зелюк, С. Крисюк, В. Кузьменко, А. Кузьмінський, А. Опольська, В. Примакова, Г. Чух та ін. Формування готовності вчителів до медіаосвітньої діяльності в системі післядипломної освіти є предметом наукових пошуків Т. Андрющенко, І. Колеснікової, О. Мокрогуз, Н. Спринчук тощо. Вагомою для вирішення проблеми підвищення рівня медіакомпетентності педагогів в інститутах післядипломної педагогічної освіти є модель розвитку медіакультури вчителів у цих закладах (автор І. Колеснікова) [2, с. 173–174]. В. Шарко визначила умовою формування медіакомпетентності вчителів наявність фундаментальної підготовки з інформатики, без якої неможливі використання засобів ІКТ і реалізація їхнього потенціалу в освітніх цілях, а також знань із психолого-педагогічних наук, засвоєння яких необхідне для ефективного здійснення всіх функцій, пов'язаних із застосуванням засобів масмедіа в освітньому процесі [14, с. 85].

Підготовку майбутніх учителів філологічних дисциплін до медіаосвіти вивчають С. Іць, О. Георгіаді, Л. Деркач, О. Семеног, М. Ячменик та ін. Проте якщо підготовці педагогів-філологів у ЗВО приділяється достатньо уваги, то в системі післядипломної освіти відчувається гостра нестача таких праць. Теоретичну й практичну діяльність у цьому напрямку здійснює Г. Дегтярьова (Харківська академія неперервної освіти), проте переважно щодо вивчення філологічних предметів у початковій школі. Водночас у наукових джерелах не виявлено комплексного історико-педагогічного дослідження підготовки вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти до медіаосвіти учнів. Заслуговує на увагу період від створення незалежної України (у цей час медіа зазнали суттєвих змін, позбувшись ідеологічного впливу) до 2018 р. – затвердження концепції розвитку педагогічної освіти, у якій передбачено впроваджувати нові форми, методи, засоби, технології вдосконалення педагогічної майстерності фахівців та використовувати нову комп'ютерну техніку.

Мета статті: обґрунтувати періодизацію формування медіакомпетентності вчителів-філологів у закладах післядипломної педагогічної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) та виявити можливості використання перспективних ідей у сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження формування медіакомпетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної педагогічної освіти в ретроспективі потребує чіткості й точності у визначенні категоріально-понятійного апарату.

Термін «медіа» в загальноосвітніх школах, у системі післядипломної освіти в період до 1991 р., тобто до утворення незалежної України, не використовувався. Проте засоби, які зараз трактують як медіа, існували: радіо, телебачення, періодичні видання, підручники, обладнання кабінетів, зокрема й лінгафонних. Кабінетна система навчання була запроваджена в середині 70-х рр. ХХ ст., але, як зазначає Г. Чух, добре обладнані кабінети в цей час мала приблизно половина шкіл [13, с. 280]. Однак школи постійно вдосконалювали матеріальну базу, поповнюючи її новими технічними пристроями.

Масове використання дефініції «медіа» розпочалося після впровадження концептуальних документів 2010 р. і 2016 р. [3]. Саме в Концепціях упровадження медіаосвіти були потрактовані терміни «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіакомпетентність» тощо. На основі аналізу джерельної бази, емпіричних досліджень ми визначаємо медіаосвіту як частину освітнього процесу, якому

притаманна трикомпонентна структура (навчання про медіа, через медіа та для медіа), що передбачає формування вміння критичного, свідомого, відповідального сприймання інформації. Отже, медіаосвіта неможлива без критичного мислення.

Результатом медіаосвіти є медіаграмотність (медіакомпетентність). Зважаючи на багатоаспектність, С. Шейбе, Ф. Рогоу порівнюють її зі складною плетеною тканиною з багатьма перехресними смугами різної ширини та кольорів, що деколи перекриваються, затемнюють, змішуються або існують у додаткових, але паралельних світах [15, с. 61].

Медіакомпетентність у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні визначається як «рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізовувати активну громадянську позицію» [3].

Формування медіакомпетентності вчителів-філологів трактуємо як набуття високого рівня медіакультури, що проявляється у здатності здійснювати медіаосвіту під час навчання предметів цього циклу в закладах середньої загальної освіти.

Медіаосвіту іноді ототожнюють із критичним мисленням, яке стало можливим після утворення незалежної України, руйнації тоталітарного режиму з його заідеологізованими сугестивними впливами, що унеможливлювали самостійність думки та критичність суджень щодо змісту повідомлень у ЗМІ.

У 1991 р. докорінно змінився розвиток освіти, зокрема й післядипломної, адже він почав відбуватися на засадах національно-патріотичного виховання. Трансформації у світі й освіті зумовили обґрунтування нових підходів до вивчення філологічних предметів. У процесі їхнього навчання метою було визначено формування національно свідомої мовної особистості [1, с. 32]. У цей час критично переглянуто підручники, художні твори (медіапродукція), які пропонувалися для вивчення учням. Періодичні видання, книги для дітей та вчителів позбулися комуністичної складової. У кабінетах з'явилися перші комп'ютери (зараз новітні медіа).

Отже, саме 1991 р. доцільно вважати вагомою віхою генези формування медіакомпетентності вчителів-філологів. У цьому розвитку дієву допомогу надавали інститути післядипломної педагогічної освіти.

Щоб усебічно відобразити формування медіакомпетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти (цей процес передбачає як удосконалення медіакультури вчителів, так і підготовку до її виховання в партнерстві з батьками в учнів), виявити тенденції змін, доцільно обґрунтувати періодизацію досліджуваного процесу.

З цією метою необхідно проаналізувати авторські періодизації розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні (кінець XX – початок XXI ст.). У її генезі А. Опольська виокремила три етапи: перший (1996–2003 рр.) – етап формування нормативно-правової бази щодо забезпечення діяльності освітньої галузі в незалежній Україні, зокрема в післядипломній педагогічній освіті; другий (2004–2012 рр.) – етап інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір, упровадження в післядипломну педагогічну освіту інноваційних технологій навчання; третій (2013–2018 рр.) – етап модернізації і розвитку післядипломної освіти [7, с. 7].

Для нашого дослідження становить інтерес періодизація розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні з 1948 р. до 2012 р. (автор В. Примакова). Науковець виокремила такі періоди: I період (1948–1970 рр.) – формувальний (перший етап – 1948–1963 рр.; другий етап – 1964–1970 рр.); II період (1971–1990 рр.) – теоретико-реформувальний (перший етап – 1971–1983 рр.; другий етап – 1984–1990 рр.); III період (1991–2012 рр.) – модернізаційний (перший етап – 1991–2001 рр.; другий етап – 2002–2012 рр.) [8, с. 10].

Аналіз цих та інших періодизацій (І. Жорова, С. Крисюк, В. Кузьменко) засвідчує концентрування уваги науковців на важливих віхах у генезі освіти на початку нового тисячоліття. Водночас доцільно спиратися на інновації філологічної освіти, формування медіаграмотності як у суспільстві, так і в освітній галузі.

У системі післядипломної освіти у 90-х рр. ХХ ст. проводилася робота з підготовки вчителів-філологів до професійної діяльності в умовах, коли запроваджувалися нові підходи і до виховання учнів, і до вивчення лінгвістичних предметів, і, зрозуміло, до використання засобів, які зараз потрактовані як медіа. Зокрема, у 1999 р. у Черкасах відбувся всеукраїнський семінар методистів української мови та літератури обласних і міських інститутів післядипломної освіти з проблем нових підручників словесності. Л. Скуратівський визначив змістові лінії, на основі яких має будуватися новий підручник із мови, виділивши з-поміж них культурологічну (дібраний і концентровано відображений засобами мови світ національної і світової культури) як таку, що вимагала на той час особливої уваги [5, с. 38]. На рівні знання, на думку вченого, вона має реалізуватися у відомостях про природу України, повинна містити найважливіші історичні факти від давнини до сучасності, ознайомлювати школярів із видатними постатями вітчизняної та світової культури, зразками усної народної творчості, національного мистецтва, народних традицій та звичаїв, що відображають дух нації [там само].

Змінювалися не лише підручники, а й способи їхнього студіювання. У цьому контексті заслуговує на увагу технологія «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (Reading and Writing for Critical Thinking) – ЧПКМ, що її обґрунтували американські вчені Курт Мередіт, Чарльз Темпл, Джінні Стіл і про яку було заявлено в Україні у кінці 90-х рр. ХХ ст. Проте вона набула поширення лише у ХХІ ст.

Отже, на зламі тисячоліть відбувалися пошуки досконалих концепцій навчання й виховання, засобів освіти; упроваджувалася концепція вивчення української (державної) мови; розроблялися нові підручники; використовувалися технології, технічні пристрої, що стали складниками медіаосвіти (один із найпопулярніших в останнє десятиріччя термінів).

Каталізатором для проєктування й реалізації нових технологій стало затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (наказ Міністерства освіти і науки № 522 від 7.11.2000 р.).

Перші роки нового тисячоліття характеризуються прийняттям законодавчих актів, концептуальних документів, які докорінно реформували освітню галузь.

Важливою подією для розвитку медіаосвіти, підготовки вчителів-філологів стало заснування Академії педагогічної преси (2001), яка розпочала системну роботу з удосконалення медіакультури педагогів.

Стратегічними документами 2002 р., що сприяли формуванню професійної майстерності вчителів, є Закон України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті», Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 11 квітня 2002 р. № 3/5-4. Розгорнулися євроінтеграційні процеси.

У цей час поширювалася критична педагогіка, що зародилася у 70-х рр. ХХ ст. за кордоном, використовувалися технології формування критичного мислення як у підготовці вчителів, так і в навчанні учнів філологічних предметів.

Проте переломною подією в процесах виховання медіаграмотної особистості як учителів, так і учнів, їхніх батьків, зрештою, усього суспільства, стало затвердження Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2010 р.). Цей документ став відправною точкою для вагомої практичної роботи та наукових досліджень щодо формування медіаграмотності.

У період з 2010 р. до 2018 р. була прийнята нова редакції зазначеної концепції, розгорнуто всеукраїнський експеримент за темою «Стандартизація наскрізної

соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» (2017 р.) на базі закладів освіти України. У школах та закладах післядипломної освіти з'явилися такі інновації, як-от: медіатексти, блок-теми, слайд-твори, фонохрестоматії, мультимедіа-тренажери. Як ефективна форма перевірки знань, використовуються самодиктанти в мультимедійному форматі. Зацікавлення викликають медіапроєкт «Літературнй портрет», що дає змогу ґрунтовно вивчити життя й творчу діяльність письменників, віртуальні екскурсії. Поширюються зарубіжні новації, наприклад сторітелінг (самостійне створення медіапродуктів), зокрема й цифровий. При цьому існує загроза негативної тенденції: втрачається інтерес до друкованих видань, хоча вони є потужним джерелом інтелектуального розвитку. Відбувається засилля іноземних слів, хоча відповідні аналоги є в українських словниках. Як інноваційні представлено зарубіжні розробки, що мають вітчизняне походження. Наприклад, казкотворення, яке яскраво описав В. Сухомлинський у середині XX ст., популяризується менше, ніж сторітелінг.

Потреба створення власних медіапродуктів зумовила актуальність такого напряму медіаосвіти, як дотримання авторського права. Водночас розробляються нові напрями медіаосвіти, зокрема праксеологічний, що передбачає використання медіатворів для формування успішної особистості учня [16].

В останнє десятиріччя проводяться вагомі наукові дослідження, урізноманітнюються способи формування медіакомпетентності педагогів, зокрема й філологічних дисциплін.

І. Колесникова, вивчаючи розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, вказала на недостатній її рівень у контексті здійснення професійної діяльності відповідно до сучасних вимог інформаційного суспільства [2, с. 10]. Дослідниця трактує медіакультуру вчителя як складне структурне утворення, що передбачає ефективну взаємодію педагога з масмедіа, яка сприяє розвитку знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів [там само, с. 7].

Під час експериментальної роботи І. Колесникова з'ясувала, що вчителі мають переважно низький і середній рівні сформованості медіакультури. Зокрема, вона навела такі дані: з 272 учителів загальноосвітніх шкіл (у Житомирській, Полтавській, Чернівецькій, Хмельницькій областях), які були залучені до констатувального експерименту, лише 78 осіб перебували на високому рівні розвитку медіакультури; 98 осіб – на достатньому, 96 осіб – на початковому [2, с. 140]. Отже, приблизно третина вчителів (35,3 %), як установила І. Колесникова, характеризується низьким (початковим) рівнем сформованості медіакультури.

Для підвищення цього рівня переважно використовується потенціал закладів післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, О. Мокрогуз з'ясувала, що понад 50 % учителів пов'язують своє навчання з медіаосвіти / медіаграмотності з обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти (ОІППО) [6, с. 13]. Самі ж викладачі ОІППО підвищують рівень медіакультури в літніх та зимових школах, на тренінгах Академії української преси. У цьому контексті О. Мокрогуз зазначає: «Комплексне дослідження «Впровадження медіаосвіти та медіаграмотності в загальноосвітніх школах України», проведене у 2015 році на замовлення Українського медійного проекту («У-Медіа») Інтерньюз Нетворк, засвідчило, що медіаосвіта в школах України впроваджується завдяки вдалому поєднанню зусиль Академії української преси, яка підготувала під час проведення шкіл основну групу вчителів, координаторів / викладачів в ОІППО, та Інституту соціальної та політичної психології АПНУ.

84 % опитаних вчителів, які сьогодні викладають медіаграмотність, проходили навчання з медіаосвіти, 16 % навчалися самостійно. Кожний четвертий з 90 опитаних брав участь у школах медіаграмотності Академії української преси (АУП), ще 28 %

навчалися в ОІППО та на семінарах. Ці цифри демонструють ефективність обраного шляху – поєднання шкіл та курсів ОІППО для підготовки «носіїв» медіаосвіти» [6, с. 12].

Як засвідчують результати наукових розвідок, під час занять в ОІППО учителів спрямовують на застосування української термінології, замінюючи модні зарубіжні аналоги; орієнтують на використання в освітньому процесі друкованих видань, на формування в учнів мотивації до читання дитячої періодики, до створення традиційних та інноваційних медіапродуктів (казок, слайд-творів), дотримуючись авторського права.

На основі аналізу періодизацій розвитку післядипломної освіти, емпіричних досліджень у галузі підготовки вчителів до медіаосвіти учнів, з урахуванням законодавчих актів, концептуальних документів, інновацій у галузі філології та щодо виховання медіакультури ми виокремили три періоди в процесі формування медіакомпетентності вчителів філологічних предметів: перший (1991–2001 рр.) – пошуково-організаційний (підготовка вчителів філологічних дисциплін на нових концептуальних засадах, принципах національної ідентичності; розробка навчально-виховних концепцій вивчення української (державної) мови, концепцій підручників нового покоління з мови); другий (2002–2009 рр.) – інтеграційно-технологічний (розвиток професійної майстерності вчителів, використання ними інноваційних технологій на тлі євроінтеграційних процесів, реалізація технологій критичного мислення, прискорення розвитку ІКТ); третій (2010–2018 рр.) – концептуально-модернізаційний (формування медіаграмотності учителів у контексті концепцій упровадження медіаосвіти, проведення вагомих експериментальних досліджень, зокрема на всеукраїнському рівні; навчання викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти та вчителів у зимових та літніх школах медіаграмотності Академії української преси, створення й використання інноваційних медіаосвітніх продуктів на уроках із філологічних предметів).

Висновки. У процесі формування медіакомпетентності вчителів-філологів (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) виокремлено три періоди: 1991–2001 рр. – пошуково-організаційний; 2002–2009 рр. – інтеграційно-технологічний; 2010–2018 рр. – концептуально-модернізаційний. Виявлено ідеї, які потребують реалізації на сучасному етапі: спрямування підготовки вчителя-філолога в системі закладів післядипломної педагогічної освіти на посилення інтересу учнів до традиційних медіапродуктів (друкованих періодичних видань, друкованих книг тощо) як засобів розвитку інтелектуального потенціалу; надання переваги українській термінології для позначення інновацій на противагу термінам іншомовного (англійського) походження; поєднання в освітньому процесі традиційних та інноваційних медіатворів; аналіз книг українських педагогів та письменників для пошуку витоків сучасних зарубіжних інновацій; реалізація праксеологічного напряму медіаосвіти; розгортання наукових досліджень для вирішення актуальних суспільних освітніх проблем.

Подальших досліджень потребують історичні аспекти підготовки вчителів-філологів у закладах післядипломної освіти та система формування їхньої готовності до медіаосвітньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–33.
2. Колеснікова І. В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018. 292 с.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/

4. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1996. 48 с.
5. Майоров В. Нові підручники з української словесності в контексті сучасності. *Дивослово*. 1999. № 8. С. 38–39.
6. Мокрогуз О. П. Медіаосвіта в системі післядипломної педагогічної освіти як відповідь на виклики часу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 132. С. 11–14.
7. Опольська А. В. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2018. 22 с.
8. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні» (1948–2012 рр.): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 43 с.
9. Про проведення всеукраїнського експерименту за темою «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» на базі навчальних закладів України. Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.07.2017. № 1199. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/nakaz-mon-pro-provedennya-vseukrayinskogo-eksperymentu/
10. Про проведення всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.07.2011 № 886. URL: http://mediaosvita.org.ua/2014/03/20/nakaz-886/
11. Радченко І. Майстер-клас: мультимедійні жанри. *Українська мова та література в середніх школах, гімназіях ліцеях та колегіумах*. 2008. № 10. С. 8–17.
12. Семеног О. М., Ячменик М. М. Мовно-методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до використання засобів медіаосвіти: монографія. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 211 с.
13. Чух Г. П. Професійне вдосконалення вчителів філологічних дисциплін Півдня України в 1965–1984 рр. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 42. С. 276–283.
14. Шарко В. Д. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. *Інформаційні технології в освіті.* 2012. № 13. С. 84–90.
15. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителя / пер. з англ. С. Дьома; за загал. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ: Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. 319 с.
16. Tereshchuk H. V., Kuzma I. I., Yankovych O. I., Falfushynska H. I. The formation of a successful personality of a pupil in Ukrainian primary school during media education implementation. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Kiv, A. E., Soloviev, V. N. (Eds.). CEUR-WS.org, online. P. 145–158. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper08.pdf

References:

1. Yermolenko, S. & Matsko, L. (1994). Navchalno-vykhovna kontseptsiia vyvchennia ukrainskoi (derzhavnoi) movy [Educational concept of studying the Ukrainian (state) language]. *Dyvoslovo,* 7, 28–33 [in Ukrainian].
2. Kolesnikova, I. V. (2018). *Rozvytok mediakultury vchyteliv u zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Development of teachers' media culture in institutions of postgraduate pedagogical education]. (Candidate's thesis). Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr [in Ukrainian].
3. *Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia)* [The concept of implementation media education in Ukraine (new edition)]. Retrieved from http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ [in Ukrainian].
4. Krysiuk, S. V. (1996). *Stanovlennia ta rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1917–1995 rr.)* [Formation and development of teachers' postgraduate education in Ukraine (1917–

1995)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv Taras Shevchenko University. Kyiv [in Ukrainian].
5. Maiorov, V. (1999). Novi pidruchnyky z ukrainskoi slovesnosti v konteksti suchasnosti [New textbooks on Ukrainian literature in the context of modernity]. *Dyvoslovo*, 8, 38–39 [in Ukrainian].
6. Mokrohuz, O. P. (2015). Mediaosvita v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity yak vidpovid na vyklyky chasu [Media education in the system of postgraduate pedagogical education as a response to the challenges of time]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 132, 11–14 [in Ukrainian].
7. Opolska, A. V. (2018). *Rozvytok pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini (kinets XX – pochatok XXI stolittia)* [Development of postgraduate pedagogical education in Ukraine (late XX – early XXI century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). State Higher Educational Institution "Pereiaslav-Khmelnytskyi H. Skovoroda State Pedagogical University". Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].
8. Prymakova, V.V. (2016). *Rozvytok pisliadyplomnoi osvity vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukraini» (1948–2012 rr.)* [Development of postgraduate education of primary school teachers in Ukraine (1948–2012)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
9. On conducting the all-Ukrainian experiment on the topic "Standardization of the end-to-end socio-psychological model of mass introduction of media education in Ukrainian pedagogical practice" on the basis of educational institutions of Ukraine. Ministry of Education and Science of Ukraine from July 18 2017, No 1199. Retrieved from http://mediaosvita.org.ua/book/nakaz-mon-pro-provedennya-vseukrayinskogo-eksperymentu/ [in Ukrainian].
10. On conducting the all-Ukrainian experiment on media education introduction in the educational process of secondary schools in Ukraine. Ministry of Education and Science of Ukraine from July 27 2011, No 886. Retrieved from http://mediaosvita.org.ua/2014/03/20/nakaz-886/ [in Ukrainian].
11. Radchenko, I. (2008). Maister-klas: multymediini zhanry [Master class: multimedia genres]. *Ukrainska mova ta literatura v serednikh shkolakh, himnaziiakh litseiakh ta kolehiumakh*, 10, 8–17 [in Ukrainian].
12. Semenoh, O. M. & Yachmenyk, M. M. (2019). *Movno-metodychna pidhotovka maibutnoho vchytelia-slovesnyka do vykorystannia zasobiv mediaosvity: monohrafiia* [Linguistic and methodical training of the future teacher-philologist for the use of media education: monograph]. Sumy: Vydavnytstvo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
13. Chukh, H. P. (2019). Profesiine vdoskonalennia vchyteliv filolohichnykh dystsyplin Pivdnia Ukrainy v 1965–1984 rr. [Professional development of teachers of philological disciplines of the South of Ukraine in 1965–1984]. *Pedahohichnyi almanakh*, 42, 276–283 [in Ukrainian].
14. Sharko, V. D. (2012). Mediakompetentnist yak skladova metodychnoi pidhotovky vchytelia ta yii diahnostuvannia [Media competence as a component of methodical teacher training and its diagnosis]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 13, 84–90 [in Ukrainian].
15. Sheibe, S. & Rogou, F. (2017). *Mediahramotnist: pidruchnyk dlia vchyteliv* [Media literacy: a textbook for teachers]. (S. Dyoma, Trans.). Kyiv: Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia Ukrainskoi Presy [in Ukrainian].
16. Tereshchuk, H. V., Kuzma, I. I., Yankovych, O. I. & Falfushynska, H. I. (2018). The formation of a successful personality of a pupil in Ukrainian primary school during media education implementation. *Cloud Technologies in Education,* proceedings of the 6th Workshop CTE 2018. Kryvyi Rih. Retrieved from http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper08.pdf. [in English].

Yankovych O. I.,
orcid.org/0000-0003-4253-5954
Kuzma I. I.,
orcid.org/0000-0002-1219-8216

FORMATION OF MEDIA COMPETENCE OF TEACHERS OF PHILOLOGY AT THE INSTITUTIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION (LATE XXTH – EARLY XXIST CENTURIES)

The periodization of the formation of media competence of teachers of philology at the institutions of postgraduate pedagogical education (late XXth – early XXIst centuries) has been substantiated in the article. Based on the analysis of periodizations of postgraduate education development, empirical

research in the field of teacher training for media education of pupils, taking into account legislation, conceptual documents, innovations in the field of philology and as to media culture education, three periods in the process of the formation of media competence of teachers of philology have been identified. They are the following: the first (1991–2001) – search-organizational (training of teachers of philology on the new conceptual bases, principles of national identity; development of educational concepts of studying the Ukrainian (state) language, concepts of textbooks on language of new generation); the second (2002–2009) – integration-technological (use of innovative technologies against the background of European integration processes, implementation of critical thinking technologies, acceleration of ICT development); the third (2010–2018) – conceptual-modernization (formation of teachers media literacy in the context of concepts of media education, conducting important experimental research, training of lecturers of postgraduate pedagogical educational institutions and teachers in winter and summer schools of media literacy at the Academy of pedagogical press, creation of innovative media educational products).

Possibilities of using prospect ideas in modern educational space have been revealed: direction of training the teacher of philology in the system of the institutions of postgraduate pedagogical education on strengthening interest in traditional media products (printed periodicals, printed books, etc.) as means of developing pupils' intellectual potential; giving preference to Ukrainian terminology to denote innovations as opposed to terms of foreign (English) origin; analysis of books by Ukrainian teachers and writers to find the origins of modern foreign innovations, education of a successful pupil, etc.

Key words: media education, media competence, teachers of philology, institutions of postgraduate pedagogical education, periodization of formation of media competence.

Дата надходження статті: 22.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

УДК 37.091.113:378.046-021.68(477)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.172*

Вишневська Я. А.*,*
orcid.org/0000-0003-3703-4119

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИХ КАДРІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ 50-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено особливості формування та трансформації змісту важливої складової післядипломної освіти педагогічних працівників – підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти України.

Здійснено аналіз архівних джерел, на підставі якого надано історичну характеристику розвитку післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів України у період 50-х років ХХ століття. Схарактеризовано кількісний та якісний склад слухачів, які залучалися на курси підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів. Установлено організаційні форми підвищення професійної майстерності керівників та завучів середніх і семирічних шкіл. Здійснено порівняльний аналіз навчальних планів та програм курсів підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів, розроблених Міністерством освіти УРСР, а також регіональних навчальних планів (на прикладі Херсонського інституту удосконалення вчителів), визначено відмінності між ними. Описано змістове наповнення курсів підвищення кваліфікації керівників та завучів середніх та семирічних шкіл.

З'ясовано характерні особливості підвищення кваліфікації керівників закладів освіти 50-х років ХХ століття: проведення курсів підвищення кваліфікації на постійній основі; здійснення курсової підготовки у форматі двотижневих семінарів та місячних курсів, що проводились

* © ***Вишневська Я. А.***

у літній період із відривом від виробництва; кількість керівних працівників, які проходили підвищення кваліфікації, складала майже 1/5 частину від загальної кількості педагогів, що підвищували кваліфікацію; обов'язковим елементом навчальних програм курсової підготовки працівників освіти зазначеного періоду було проведення занять із ідеологічною тематикою; поряд із засвоєнням теоретичного матеріалу майже третина відведених на курсову підготовку годин відводилось на семінарські заняття, практику та екскурсії.

Ключові слова: керівні педагогічні кадри, підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів,тзміст курсів підвищення кваліфікації, 50-ті роки ХХ століття.

Постановка проблеми. Загальна середня (шкільна) освіта – це досить тривалий період офіційного та організованого навчання людини, що є важливим етапом розвитку її особистості. Від успішності навчання та якості отриманих знань на етапі середньої освіти залежить подальша життєва реалізація особистості. У свою чергу, якість знань, отриманих здобувачами освіти, безпосередньо залежить від ефективності освітнього менеджменту.

Сьогодення ставить перед освітніми менеджерами нові завдання у забезпеченні впровадження нових та ефективних методів управління освітнім закладом, що відповідатимуть сучасному стану розвитку суспільства.

У цьому аспекті актуалізується проблема дослідження наповнення змісту та напрямків розвитку підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів, що відбувається в системі післядипломної освіти.

Разом із цим, не можна ігнорувати освітню спадщину, яка налічує значну кількість провідного перевіреного часом та актуального донині педагогічного досвіду, а тому пошук шляхів розвитку і вдосконалення післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів має здійснюватися через призму ретроспективного аналізу такого історичного досвіду.

Аналіз досліджень. Здійснення історичного аналізу дозволить з'ясувати закономірності розвитку процесу підвищення кваліфікації, його позитивні й негативні складові, а також характерні для професійного зростання керівника особливості.

Дослідженню питань становлення та історичного розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів, зокрема і керівників закладів освіти, приділялась значна увага вітчизняної педагогічної науки. Зазначену тематику досліджували вчені В. Гладуш, Г. Дегтярьова, І. Жорова, А. Зубко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, Ф. Левітас, В. Луговий, С. Майборода, А. Малишева, В. Маслов, Н. Протасова, В. Примакова, С. Сірополко, П. Худоминський та інші.

Проте, у наукових працях вчені розкривають сутність післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів переважно як учителів, які викладають окремий навчальний предмет. Здебільшого в дослідженнях поза увагою залишаються питання підвищення професійної кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти саме як адміністраторів, організаторів та управлінців. Велика кількість наукових розробок із питань післядипломної освіти педагогічних кадрів не зменшує потреби науково обґрунтованого ретроспективного аналізу змісту та напрямків підвищення кваліфікації саме керівників закладів освіти в період 50-х років ХХ століття, оскільки цей період є визначальним у становленні цілісної системи післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Мета статті – висвітлення трансформації змісту курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів освіти України у 50-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Період 50-х років ХХ століття став епохою повоєнної розбудови країни, що характеризувався розвитком багатьох сфер її суспільного та економічного життя. Зокрема відбувалося повоєнне відродження освітньої галузі, під час якого до системи освіти на керівні посади призначались педагогічні працівники без керівного досвіду, а також демобілізовані

військовослужбовці, які здебільшого не мали педагогічного та управлінського досвіду. Заповнення вакантних посад керівниками, які не мали специфічного досвіду управління закладами освіти, посилило увагу до необхідності підвищення рівня їхньої професійної майстерності.

Важливою характеристикою вказаного періоду в освітній галузі є завершення переходу до загального семирічного навчання та запровадження загальної середньої освіти в містах республіканського та обласного значення. Зазначені фактори, починаючи з 50-х років ХХ століття, зумовили необхідність централізованого підходу до підвищення педагогічної майстерності працівників закладів освіти, зокрема їхнього керівного складу.

Як зазначає у своєму дослідженні В. Гладуш, від 50-х років ХХ сторіччя проведення курсів підвищення кваліфікації для директорів та завучів шкіл стає постійними. Новим етапом розвитку післядипломної педагогічної освіти стало заснування у 1952 році Центрального інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти Міністерства освіти УРСР [1, с. 18].

Результати історико-педагогічного пошуку С. Майбороди свідчать, що у другій половині 50-х років ХХ століття з'явилася можливість демократизації та гуманізації суспільства, яка спричинила децентралізацію управління освітою, а отже, і розширення повноважень Міністерство освіти УРСР для здійснення успішної організації підвищення кваліфікації працівників освіти [4, с. 10, 25].

Таким чином, у досліджуваний історичний період спостерігалось посилення уваги до підвищення професіоналізму керівних педагогічних кадрів, що можна охарактеризувати як започаткування централізованого та регулярного підвищення їхньої кваліфікації та перепідготовки.

Для повоєнного періоду відродження освітньої галузі знаковою подією стало поновлення роботи профільних вищих закладів освіти для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, створених перед Другою світовою війною. Наказом Народного Комісаріату освіти УРСР від 21 лютого 1939 року № 1203 затверджено «Положення про обласні інститути удосконалення вчителів», відповідно до якого впродовж 1939 року такі інститути були створені в Києві, Харкові, Дніпропетровську, Донецьку, Одесі, а за наказом Народного Комісаріату освіти УРСР України від 9 лютого 1940 року № 512 вони мали створюватися у всіх обласних центрах України. 27 травня 1944 року засновано Херсонський обласний інститут удосконалення вчителів [7, с. 35, 37].

Упродовж 50-х років ХХ століття викладацькі склади обласних інститутів удосконалення вчителів у співпраці з обласними відділами народної освіти (облВНО) брали активну участь в організації та проведенні курсів підвищення кваліфікації не лише вчителів окремих дисциплін, а і керівників та завучів шкіл. Звітність про результати роботи таких курсів зберігається в архівному фонді (фонд 166) Центрального державного архіву вищих органів влади та органів державного управління України, а також обласних архівних фондах, зокрема фондах Державного архіву Херсонської області, що містять інформацію про кількість курсантів (слухачів), викладацький склад, форми, зміст та напрямки підвищення кваліфікації керівників закладів освіти того часу.

В руслі перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників закладів освіти плідною була робота і Херсонського інституту удосконалення вчителів. Так, у матеріалах архівних фондів за 50-ті роки ХХ століття можна прослідкувати посилення уваги до підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів Херсонщини.

У доповідних записках на ім'я заступника Міністра народної освіти УРСР та звітах про роботу курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів Херсонської області того часу зазначалося, що у вказаний період значна увага Херсонського облВНО та інституту удосконалення вчителів (ІУВ) приділялась саме питанням підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів. Для директорів та завучів як семирічних, так і середніх шкіл організовувалися двотижневі семінари та місячні курси підвищення кваліфікації, які здебільшого проводились у літній період із відривом від виробництва.

Для проведення літніх курсів підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів кожного року затверджувався відповідний викладацький склад, до якого входили викладачі педагогічного та сільськогосподарського інститутів, педагогічного училища, найкращі педагоги шкіл, а також викладачі Херсонського ІУВ та працівники ОблВНО [5, с. 46, 90, 244].

Влітку 1954 року за квотами, затвердженими наказом № 113 по Херсонському облВНО від 13 березня 1954 року, планувалось охопити курсами підвищення кваліфікації 1130 осіб, з яких директорів та завучів середніх шкіл мало бути 30 осіб, а директорів та завучів семирічних шкіл – 60 осіб. Загальна кількість педагогічних управлінців, яких планувалось охопити літніми курсами, – 180 осіб, що становило майже 16 % від загальної кількості освітян, що мали підвищити кваліфікацію. Фактично підвищення кваліфікації пройшов 171 управлінець, з яких 23 директора та 27 завучів середніх шкіл, а також 77 директорів та 44 завуча семирічних шкіл.

У період 1952–1954 років на літніх курсах підвищення кваліфікації керівників та завучів шкіл Херсонщини пройшли підготовку 528 осіб.

Кількісний склад курсів підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів Херсонщини у розрізі запланованої та фактичної кількості осіб, що пройшли курсову підготовку впродовж 1952–1954 років, представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісний склад курсів підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів Херсонщини протягом 1952-1954 рр.

Рік / Категорія пед. працівника	1952 рік		1953 рік		1954 рік	
	план	факт	план	факт	план	факт
Керівники середніх шкіл	30	23	80	59	30	23
Завучі середніх шкіл			80	59	30	27
Керівники семирічних шкіл	30	27	180	129	60	77
Завучі семирічних шкіл	-	-	68	63	60	44
Разом:	**60**	**50**	**408**	**307**	**180**	**171**

Джерело: [5, с. 2, 3, 42, 246, 248, 357].

Вказане свідчить про досить високий рівень залучення саме керівного складу закладів освіти до післядипломної освіти та підвищення управлінських професійних навичок і вмінь.

Зважаючи на широке залучення керівних педагогічних кадрів до процесу підвищення кваліфікації, цікавим є дослідження змістового наповнення курсової підготовки. Адже, як відзначає у своїх дослідженнях Г. Дегтярьова, навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів потребує специфічного змісту, оскільки має здійснюватися розширення інтелектуальної обізнаності педагогів, оновлення та суттєве розширення вже отриманих знань та вмінь, вивчення ефективних технологій взаємодії та впровадження передового досвіду, а також розвиток професійних умінь і навичок тощо [2, с. 10].

Багатьма науковцями також акцентується увага на важливості саме змістового наповнення післядипломної освіти педагогів, від якого залежить рівень удосконалення їхньої професійної майстерності. Так, зокрема С. Крисюк у своєму дисертаційному дослідженні, розглядаючи структурні елементи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, виокремлює серед її організаційних форм та методів зміст як одну з основних та важливих складових професійного зростання [3].

Проте, як свідчать навчальні плани, що зберігаються в архівних фондах, у 50-х роках XX століття на курсах підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів,

що проводились як Центральним інститутом підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти Міністерства освіти УРСР, так і регіональними ІУВ, зокрема і Херсонським ІУВ, значна увага приділялась саме питанням організації управління закладом освіти (школознавству), а також теоретичним і практичним аспектам організації навчання та виховання школярів.

Проаналізувавши наявні в архівних фондах навчальні плани курсів підвищення кваліфікації директорів та завучів семирічних та середніх шкіл, що проводились упродовж 50-х років минулого століття, можна відзначити, що вони розраховувалися на тривалість 25-26 робочих днів, загальною кількістю від 150 до 160 навчальних годин. Навчальні плани та програми містили декілька розділів, серед яких найбільша кількість годин приділялась розділам, пов'язаним із вивченням педагогіки, аналізом навчальних програм, питанням планування та організації навчально-виховної роботи школи, школознавства. Обов'язковим елементом навчальних програм того періоду були дисципліни, пов'язані з ідеологічною тематикою.

Так, затверджений у 1955 році Заступником міністра освіти УРСР навчальний план курсів директорів шкіл був розрахований на 160 години, значна частка з яких приділялась таким розділам, як аналіз програм середньої школи і політехнічне навчання у викладанні окремих предметів – 56 годин, а також питанням школознавства – 48 годин, педагогіки та психології – 24 години, педагогічна практика становила 22 години (рис. 1) [5, с. 20].

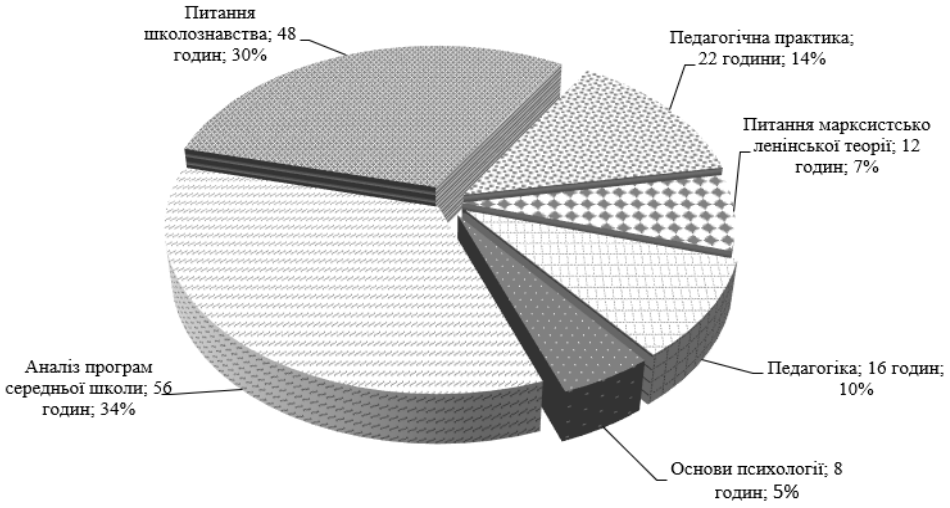

Рис. 1. Співвідношення кількості годин курсів підвищення кваліфікації директорів та завучів середніх та семирічних шкіл у навчальному плані Міністерства освіти УРСР (1955 р.)

Отже, можна констатувати, що за рекомендаціями Міністерства освіти УРСР курси підвищення кваліфікації директорів та завучів шкіл мали наповнюватись дисциплінами, спрямованими на удосконалення педагогічної майстерності, а також на формування специфічних для керівництва закладом освіти управлінських та організаторських умінь та навичок. На нашу думку, особливе значення для підготовки керівників та завучів шкіл як професійних управлінців був напрямок «Школознавство», на який навчальними планами відводилось 30 % (див. рис. 1) від загального часу курсової підготовки.

Заняття за напрямком «Школознавство» пропонувалося проводити за такими темами: «Планування і організація роботи школи, директора і завідувачів навчальною роботою», «Завдання, методи і форми внутрішкільного контролю. Вивчення системи роботи вчителя», «Навчально- матеріальна база школи. Використання шкільного

бюджету. Організація роботи помічника директора по адміністративно-господарській частині», «Діловодство і статистика в школі. Шкільна документація» тощо [6, с. 20-22].

Цінними в аспекті обміну передовим досвідом мали стати семінарські заняття, практики та екскурсії, які складали понад третину запланованих годин. У ході семінарських занять керівники та завучі шкіл могли ділитися власним досвідом управлінської діяльності, а також вивчати, аналізувати та узагальнювати передовий педагогічний та управлінський досвід планування й організації роботи закладу освіти, керівництва і контролю за навчально-виховним процесом, якістю освіти, організацією діловодства та документообігу тощо.

Поряд із навчальними планами, затвердженими центральними органами системи освіти, актуальним є аналіз змісту навчальних планів та програм регіональних курсів підвищення кваліфікації директорів та завучів шкіл. Так, наприклад, у навчальному плані та програмі Херсонського ІУВ курси директорів та завучів середніх та семирічних шкіл, що були заплановані на 1956 рік, розраховувалися на 174 години та проводилися за такою тематикою: «Матеріали ХХ з'їзду КПРС» – 12 годин; «Питання радянської педагогіки» – 60 годин; «Керівництво школою і організація її роботи» – 58 годин; «Аналіз навчальних програм» – 30 годин; «Роль кіно у навчально-виховній роботі» – 4 години; «Фінансування» – 10 годин (рис. 2) [5, с. 221].

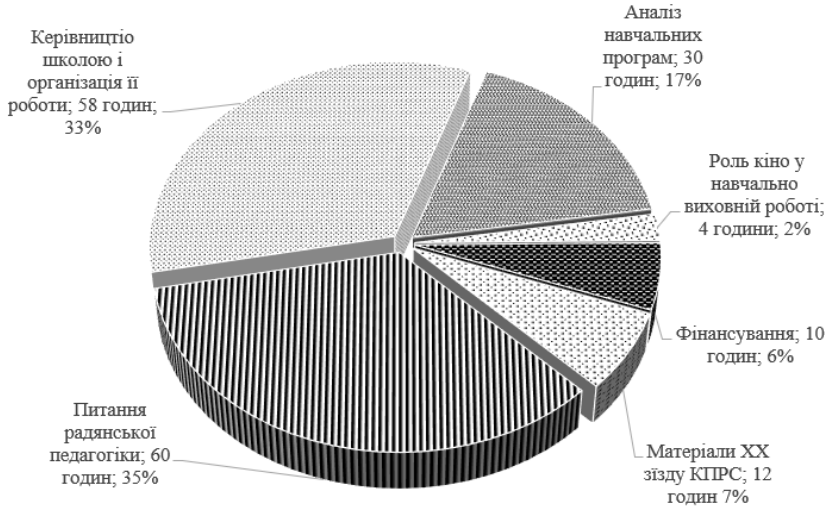

Рис. 2. Співвідношення кількості годин підвищення кваліфікації директорів та завучів середніх та семирічних шкіл навчального плану курсів Херсонського ІУВ від 1956 року за розділами

Як зазначалось у звітах про проведення курсів, по їх закінченню для слухачів організовувались екскурсії до підприємств та організацій різних галузей, де здійснювалось ознайомлення зі специфікою їхньої роботи, а також із новітніми досягненнями науки і техніки. Під час курсів здійснювався обмін досвідом, для чого застосовувалось розв'язання та обговорення слухачами нестандартних управлінських та педагогічних завдань.

Провівши аналіз трансформації змісту навчальних планів та програм курсів, за якими проводилось підвищення кваліфікації директорів та завучів шкіл у 50-х роках минулого століття, можна дійти висновку, що під час підвищення професійної майстерності цієї категорії педагогічних працівників як на центральному, так і на місцевому рівнях значна увага приділялась питанням узагальнення та впровадження в закладі освіти найкращого психолого-педагогічного досвіду, планування та організації навчально-виховної роботи, вивчення провідних ідей та досвіду управління закладом освіти, контролю за класною та позакласною роботою,

впровадження заходів з охорони життя та здоров'я школярів, роботи з батьками та батьківськими колективами, фінансування закладу освіти, а також підвищення ідейного рівня.

Проте, відмінною рисою регіональної програми курсів підвищення кваліфікації вчителів, що проводились Херсонським ІУВ у 1956 році, було збільшення кількості годин у порівнянні з навчальними програмами центрального рівня. Більша увага на курсах підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів Херсонщини приділялась вивченню таких дисциплін: «Питання радянської педагогіки» – 60 годин у порівнянні з 16 годинами у навчальних планах 1955 року Міністерства освіти УРСР; на дисципліну «Керівництво школою і організація її діяльності» відводилось 58 годин, натомість міністерським планами передбачалося на 10 годин менше. Збільшення кількості навчальних годин у регіональному навчальному плані забезпечувалось як за рахунок загального збільшення обсягу годин курсової підготовки, так і за рахунок зменшення обсягу викладання дисциплін інших напрямків. Так, на викладання навчальної дисципліни «Аналіз навчальних програм» відводилось лише 30 годин, що майже вдвічі менше, ніж передбачені міністерськими планами 1955 року 56 годин.

Отже, навчальні плани підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів центрального та місцевого рівня, незважаючи на свою схожість у змістовому наповненні, мали відмінності в обсягах викладання дисциплін певних напрямків, при цьому обсяги дисциплін ідеологічного спрямування залишались незмінними.

Висновки. Таким чином, аналіз трансформації змісту післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів свідчить, що підвищення кваліфікації цієї категорії педагогічних працівників мало певні характерні особливості, притаманні періоду 50-х років XX століття. Зокрема, на центральному та регіональному рівнях навчальні плани мали відмінності в обсягах викладання певних навчальних дисциплін. Як з'ясовано у результаті аналізу архівних джерел, характерними особливостями підвищення кваліфікації керівників закладів освіти 50-х років XX століття були: проведення курсів підвищення кваліфікації на постійній основі; здійснення курсової підготовки у форматі двотижневих семінарів та місячних курсів, що проводились у літній період із відривом від виробництва; кількість керівних працівників, що проходили підвищення кваліфікації, складала майже 1/5 частину від загальної кількості педагогів, які підвищували кваліфікацію; обов'язковим елементом навчальних програм курсової підготовки працівників освіти зазначеного періоду було проведення занять із ідеологічною тематикою; поряд із засвоєнням теоретичного матеріалу майже третина відведених на курсову підготовку годин відводилось на семінарські заняття, практику та екскурсії. Зазначені результати мають значення для формування розуміння характерних особливостей удосконалення професійної майстерності керівників закладів загальної середньої освіти України у 50-х роках і можуть бути враховані у плануванні подальшого розвитку системи післядипломної освіти керівників закладів освіти при переході на оновлені навчальні плани та програми.

Здійснення подальших досліджень педагогічної практики підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів України з виокремленням позитивного досвіду допоможе уникнути помилок на сучасному етапі реформування та модернізації післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України, що дасть можливість успішно розвивати у сучасних освітніх менеджерів професійні компетенції, необхідні для ефективного управління закладом освіти відповідно до потреб суспільства.

Перспектива подальших досліджень полягає у проведенні ретроспективного аналізу форм, змісту та напрямів підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти на різних етапах розвитку системи післядипломної педагогічної освіти з виокремленням позитивного досвіду.

Список використаних джерел:

1. Гладуш В. А. Тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні. *Вісник післядипломної освіти.* Випуск № 9 (38). Серія «Педагогічні науки». 2019. С. 10–31.
2. Дегтярьова Г. А. Система післядипломної педагогічної освіти як одна із пріоритетних складових неперервної освіти. *Журнал Науковий огляд*. 2015. № 10 (20). С. 1–13.
3. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.
4. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.): автореф. дис. … д-ра держ. упр.: 25.00.01. Київ, 2002. 39 с.
5. Материалы месячных курсов по повышению квалификации учителей, пионервожатых и воспитателей детских садов (планы, программы, тематика и т.д.). *Державний архів Херсонської області (ДАХО).* Ф. 2419. Оп. 1. Спр. 66. 456 арк.
6. Материалы месячных курсов по повышению квалификации учителей, пионервожатых и воспитателей детских садов (планы, программы, тематика). *ДАХО.* Ф. 2419. Оп. 1. Спр. 85. 260 арк.
7. Протоколи засідань Херсонської обласної Ради депутатів трудящих. *ДАХО.* Ф. 1979. Оп. 1. Спр. 22. С. 35, 37.

References:

1. Hladush, V. A. (2019). Tendentsiyi rozvitku form pidvischennya kvalifikatsiyi pedagogichnih kadriv v Ukrayini [Development trends of advanced academic training in Ukraine]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity, Series of pedagogical sciences,* 9 (38), 10-31 [in Ukrainian].
2. Degtyaryova, G. A. (2015). *Sistema pislyadiplomnoyi pedagogichnoyi osviti yak odna iz prioritetnih skladovih neperervnoyi osviti* [The system of postgraduate pedagogical education as one of continuous education's]. *Journal Scientific Review*, 10 (20), 1-13 [in Ukrainian].
3. Krysiuk, S. V. (1996). *Stanovlennia ta rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1917–1995)* [Formation and development of teachers' postgraduate education in Ukraine (1917-1995)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv [in Ukrainian].
4. Mayboroda, S. V. (2002). *Derzhavne upravlinnya vischoyu osvitoyu v Ukrayini: struktura, funktsiyi, tendentsiyi rozvitku (1917–1959)* [Public Management of higher education in Ukraine: structure, functions, trends of development (1917–1959)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Ukrainian Academy of Public Administration Office of the President of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
5. Materyaly mesiachnykh kursov po povyshenyiu kvalyfykatsyy uchytelei, pyonervozhatykh y vospytatelei detskykh sadov (plany, prohramma, tematyka y t.d.) [Materials of monthly advanced training courses for teachers, pioneer leaders and kindergarten teachers (plans, training program, topics, etc.)] (Fund 2419. Inventory 1. File 85). State Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
6. Materyaly mesiachnykh kursov po povyshenyiu kvalyfykatsyy uchytelei, pyonervozhatykh y vospytatelei detskykh sadov (plany, prohramma, tematyka y t.d.) [Materials of monthly advanced training courses for teachers, pioneer leaders and kindergarten teachers (plans, training program, topics, etc.)] (Fund 2419. Inventory 1. File 66). State Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
7. Protokoly zasidan Khersonskoi oblasnoi Rady deputativ trudiashchykh. Derzhavnyi arkhiv Khersonskoi oblasti [Minutes of meetings of the Kherson Regional Council of Workers' Deputies] (Fund 1979. Inventory 1. File 22). State Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].

Vyshnevska Ya. A.,
orcid.org/0000-0003-3703-4119

TRANSFORMATION OF CONTENT IN ADVANCED TRAINING COURSES FOR MANAGEMENT PERSONNEL AT EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE IN 50S OF XX CENTURY

The article outlines the peculiarities in formation and transformation of content of essential component in a postgraduate education of pedagogical personnel sof advanced management training for general secondary education establishments in Ukraine.

The analysis of archive sources is carried out and the historical characteristic of postgraduate education development of leading management pedagogical personnel of Ukraine in the period of the 50s in XX century is given on the basis of it. The quantitative and qualitative analysis of listeners who were involved in advanced training courses for pedagogical management personnel is characterized. Organizational forms of improving the professional skills of heads and head teachers of secondary and seven-year schools have been established. The comparative analysis of education curricula and programmes of advanced training courses of leading management pedagogical personnel developed by the Ministry of Education of USSR, as well as regional educational curricula (on the example of Kherson Institute of Teacher Training) is carried out and differences between them are resulted. The content of advanced training courses for heads and head teachers of secondary and seven-year schools is described there.

The characteristic features of advanced training of educational institutions heads in the 1950s century are found out. They were: conducting advanced training courses on a regular basis; implementation of course training in the format of two-week seminars and monthly courses held in the summer with a break from production; the number of heads who underwent advanced training was almost 1/5 of the total number of teachers who improved their skills; a mandatory element of the course training educational programme of educators of this period was to conduct classes on ideological topics; along with mastering the theoretical material, almost a third of the hours allotted for course preparation were devoted to seminars, practice and excursions.

Key words: management pedagogical personnel, advanced training of management of pedagogical personnel, content of advanced training course, 50-ies in XX century.

Дата надходження статті: 15.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 57.081.1
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.173*

Кравченко А. М.*,*
orcid.org/0000-0002-5052-5046

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглянуто поняття «освіта», «шкільна природнича освіта», «природничо-наукова картина світу». Проаналізовано наукові дослідження, присвячені розвитку шкільної природничої освіти в Україні. Відзначено, що в історико-педагогічних розвідках Л. Гуцал розглянуто формування цілісної картини розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття), О. Кохановської – теоретико-методичні засади генези природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України (XIX – початок XX століття), О. Коробченко – розвиток змісту вітчизняної шкільної природничої освіти (наприкінці XVIII – на початку XX століття), Н. Новикової – форми та методи навчання біології (XX – початок XXI століття), Н. Борисенко – теорія та практика виховання в учнів свідомого ставлення до природи (друга половина XIX – початок XX століття).

Авторкою статті проаналізовано періодизації розвитку шкільної природничої освіти, запропоновані вітчизняними вченими, а також трансформації змісту, форм та методів вивчення природознавства. Акцентовано, що розвиток шкільної природничої освіти залежав від соціально-економічних, політичних, культурних та галузевих чинників. Перш за все на розвиток шкільної природничої освіти впливали освітні реформи, досягнення природознавчої

* © ***Кравченко А. М.***

науки та їхня роль в економіці країни. Природнича освіта посідає важливе місце як в історико-культурному контексті, так і в сучасній парадигмі освіти, оскільки була і є важливою для формування у молоді наукової картини світу, для розвитку природничої грамотності всіх прошарків населення.

Зроблено висновок, що дослідження процесів розвитку шкільної природничої освіти дає можливість використати методичний потенціал минулого, організувати освітній процес у сучасній загальноосвітній школі більш ефективно, застосовуючи досвід та ідеї попередників.

Ключові слова: освіта, шкільна природнича освіта, природничо-наукова картина світу, історіографія шкільної природничої освіти, періодизація, розвиток, Україна.

Постановка проблеми. Кардинальні соціально-економічні зміни, що відбуваються в світі, зумовлюють зміни у всіх сферах життя суспільства. Орієнтація на європейський освітній простір впливає на характер, рівень, зміст освіти в цілому і шкільної природничої освіти зокрема. Реформування природничої освіти прослідковується на всіх рівнях. В базовому компоненті дошкільної освіти систематизовано освітню лінію «Дитина в природному довкіллі», що є однією зі складових природничої освіти. На нашу думку, саме з цього моменту починається формування природничої картини світу [11, с. 15]. Своє логічне продовження дана галузь отримує в початковій та середній школі, що зазначено в державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [10]. Визначається мета та завдання природничої галузі на засадах компетентнісного підходу з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти.

Пошук нових векторів розвитку шкільної природничої освіти актуалізує необхідність вивчення й використання досвіду вітчизняної освіти в різні історичні періоди та його екстраполяцію на сучасний освітній процес.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти шкільної природничої освіти були предметом вивчення науковців. Історико-педагогічний розвиток природознавства в Україні до початку ХХ ст. досліджували Ю. Павленко, С. Руда, С. Хорошева, Ю. Храмов. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні був у центрі уваги Л. Гуцал. Л. Березівська, Н. Побірченко, Л. Попова, Н. Роман, О. Сухомлинська вивчали спадщину видатних педагогів у досвіді взаємодії учнів з довкіллям. О. Біда виокремила основні етапи розвитку методики викладання природознавства.

У переважній більшості названих досліджень розглянуто різні аспекти розвитку шкільної природничої освіти, проте вони не повною мірою висвітлюють особливості цього процесу та специфіку в певні часові періоди.

На сьогодні триває розробка проблеми розвитку шкільної природничої освіти в Україні, але, незважаючи на досить значну кількість досліджень, які безпосередньо чи опосередковано торкаються її, поки що немає праць, які б висвітлювали тенденції розвитку шкільної природничої освіти в Україні на початку ХХ століття (1905–1939 рр.). Це питання потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розглянути та проаналізувати наукові дослідження розвитку шкільної природничої освіти в Україні в різні періоди.

Виклад основного матеріалу. Реформування сучасної вітчизняної освіти обумовлює необхідність вивчення історичної спадщини шкільної освіти, в тому числі й природничої. В історико-педагогічних дослідженнях розвитку шкільної природничої освіти виокремлено позитивні та негативні педагогічні феномени минулого.

Освіта – це «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [5, с. 614–616].

За визначенням Л. Гуцал, «шкільна природнича освіта – процес і результат набуття учнями загальноосвітньої школи систематизованих знань з основ наук про природу і Всесвіт, формування на їхній основі світогляду і розуміння явищ природи, місця і ролі людини у природному середовищі, відповідних теоретичних та практичних умінь і навичок, виховання у них свідомого й бережливого ставлення до природи, прагнення до подальшої самоосвіти шляхом вивчення фізико-математичних та природничо-географічних навчальних предметів, а саме: природознавства, фізики, астрономії, хімії, математики (арифметики, алгебри, геометрії, тригонометрії), біології (ботаніки, зоології, анатомії та фізіології людини, загальної біології), географії» [4, с. 11].

Однією з ключових компетентностей «Нової української школи» є «компетентність в природничих науках і технологіях», що дає можливість сформувати у підростаючого покоління «природничо-наукову картину світу». В. Кузьменко в монографії «Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення» наголосив, що термін «картина світу» використовується в «широкому розумінні – система всіх знань про навколишнє середовище й людське суспільство та вузькому – власна уява людини про оточуючий її світ» [8, с. 13].

Л. Гуцал у своєму дисертаційному дослідженні синтезувала цілісну картину розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. і визначила основні етапи генези шкільної природничої освіти:

– 1-й етап – 1852–1861 рр. – економічні проблеми, що мали місце в промисловості та сільськогосподарському виробництві, мотивували уряд Миколи I відновити викладання природознавства в гімназіях та розпочати створення відповідної програмно-методичної бази;

– 2-й – 1861–1871 рр. – природознавство розвивається як окремий предмет у школі. Створено методичні об'єднання вчителів, у процесі роботи яких обговорювалися методи викладання цієї дисципліни. Видано нові підручники;

– 3-й – 1871–1907 рр. – з'явилася низка царських указів про заборону проведення досліджень із природознавства та розробки методики викладання предмету в школі;

– 4-й – 1907–1920 рр. – видання нових підручників та методичних рекомендацій щодо викладання природознавства. Реалізація ідеї гуманізації природничої освіти [4, с. 8-9].

Дослідниця зазначила, що у другій половині XIX – на початку XX століття було створено нові навчальні програми та розроблено нову методику викладання предметів природничого циклу. В цей період було розпочато процес видання оновлених підручників та запроваджено нові методи навчання, спрямовані на практичну зорієнтованість учнів.

На нашу думку, Л. Гуцал подала досить повну картину генези шкільної природничої освіти на Правобережній Україні у другій половині XIX – на початку XX століття з використанням значної кількості вперше введених в обіг архівних маловивчених та маловідомих матеріалів.

Особливості розвитку природничо-математичної освіти в Україні схарактеризовано у дослідженні О. Кохановської «Теорія і практика розвитку природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України (XIX – початок XX століття)».

Вчена у своїй роботі відзначила, що розвиток природничо-математичної освіти дівчат був складним та довготривалим процесом, спрямованим на надання сукупності знань, умінь та навичок, які допомагатимуть формувати наукову картину світу. Перед жінками відкриваються перспективи професійного самовизначення, що в свою чергу вплинуло на позиціонування жінки в суспільстві [7, с. 4].

О. Кохановська запропонувала таку періодизацію розвитку природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України XIX – початку XX століття:

– І період (1802–1851 рр.) – створення та відкриття перших навчальних закладів для дівчат. Створення документів, що регламентують природничо-математичну освіту;

– ІІ період (1852–1901 рр.) – природничо-математична освіта дівчат поступово наближається до чоловічої системи освіти, але методичне забезпечення цієї галузі не відповідає освітньому процесу;

– ІІІ період (1902–1919 рр.) – вищі навчальні заклади природничо-математичного спрямування відновили набір дівчат до навчання. Удосконалено методику викладання природничо-математичних дисциплін.

За результатами історико-педагогічного пошуку дослідницею визначено тенденції, методи та засоби навчання, принципи розвитку природничо-математичної галузі в навчальних закладах України. О. Кохановська зазначила, що впродовж відповідних часових меж для кожного періоду була властива індивідуальна модель освіти дівчат [7, с. 7].

О. Кохановська обґрунтувала теоретико-методичні засади генези природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України XIX – початку XX століття, визначила конструктивні ідеї щодо застосування ретроспективного досвіду розвитку природничо-математичної освіти дівчат в сучасних закладах освіти України.

Слід зауважити, що стан природничої освіти початку XX століття характеризується низкою проблем, які вплинули на її розвиток, а саме: недостатня кількість та якість підручників; застосування вчителями неефективних методик викладання нового матеріалу.

А. Коробченко, аналізуючи стан наукової розробки проблем шкільної природничої освіти, вказує на те, що дослідниками історії шкільництва і педагогічної думки опрацьовано значний фактичний матеріал, який дозволяє осягнути широту і важливість проблеми розвитку змісту вітчизняної природничої освіти у другій половині XIX – на початку XX століття. В історіографії розвитку шкільної природничої освіти дослідниця виділила три етапи:

– дореволюційний (кінець XIX – початок XX століття);

– радянський (1920-ті – 1980-ті роки);

– сучасний (1990-ті – дотепер).

Кожен період має свої особливості у висвітленні проблем, зумовлених конкретно-історичними, ідеологічними, соціокультурними, політичними чинниками, а також розвитком освіти та історико-педагогічної думки в Україні. Численна кількість думок, представлених у наукових розвідках, дозволяє більш об'єктивно охарактеризувати хід розвитку шкільної природничої освіти в Україні на основі співставлення, порівняння і перевірки фактологічного матеріалу [6, с. 119].

Вивчення наукової літератури з означеної проблеми показало, що предметом дослідження вітчизняних науковців була не тільки шкільна природнича освіта взагалі, а й окремі її аспекти.

Так, Н. Новикова здійснила системний історико-педагогічний аналіз української шкільної біологічної освіти і запропонувала таку періодизацію її розвитку впродовж XX та початку XXI ст.:

І період – 1901–1920 рр. – відновлення інтересу до вивчення природничих наук на матеріалістичних засадах та становлення шкільної біологічної освіти;

ІІ період (1920–1991 рр.) – становлення радянської системи біологічної освіти та її розвиток, що має п'ять етапів;

ІІІ період (1991 р. – початок XXI ст.) – розвиток системи біологічної освіти в національній школі незалежної України [9, с. 17].

Н. Новикова схарактеризувала тенденції розвитку методики викладання курсу біології в сучасних школах України та перспективи використання набутого історичного досвіду в подальшому [там само, с. 9]. Вчена також окреслила сутність та особливості кожного періоду й етапу, наступність між ними. Це створює умови для наукового

відтворення вітчизняного історико-педагогічного процесу становлення і розвитку шкільної біологічної освіти в Україні. Особливу увагу дослідниця звернула на характеристику змістового наповнення шкільних біологічних курсів у різні періоди та основних форм і методів навчання біології впродовж ХХ – початку ХХІ ст.

Проблеми змісту освіти і викладання предметів природничого циклу в історико-педагогічному аспекті вивчалися багатьма науковцями. Так, у навчальному посібнику О. Біди «Основні етапи розвитку методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці в школі» подано ретроспективний аналіз становлення і розвитку методики викладання природознавства впродовж трьох останніх століть (від її зародження до сучасного стану), зокрема: наприкінці XVIII ст., у XIX ст., на початку XX ст., у радянський період та на сучасному етапі [1, с. 53].

Серед дотичних до теми розвитку шкільної природничої освіти цікава робота Н. Борисенко. Авторка вперше в історико-педагогічному аспекті здійснила цілісний аналіз теорії та практики виховання в учнів свідомого ставлення до природи. У роботі виявлено витоки та розкрито динаміку розвитку основних етапів методики формування у школярів усвідомленого ставлення до природного середовища. Н. Борисенко схарактеризувала також еволюцію природничих наук та особливості введення їх до змісту загальної освіти [2, с. 3].

У науковій праці О. Василенко вперше на основі комплексного вивчення характерних особливостей математичного мислення учнів досліджено вплив математичних дисциплін на розумовий розвиток особистості в школах України початку XX століття. Визначено показники побудови навчальних програм (комплексність нормативних документів; відповідність структури програми принципам наступності, послідовності, завершеності, зв'язку теорії з практикою; наявність тижневого навантаження та календарного планування навчального матеріалу; відповідність програми віковим особливостям учнів певного класу, тощо) [3, с. 4].

Отже, природнича освіта була і є важливою не тільки для науки в цілому, а й для формування сучасної наукової картини світу, розвитку природничої грамотності всіх прошарків населення, що визначає її місце в історико-культурному розвитку сучасної парадигми освіти.

Висновки. Аналіз джерельної бази та історико-педагогічних досліджень шкільної природничої освіти в Україні в різні періоди дозволяє зробити висновок, що науковці одностайні щодо періодизації її розвитку. До 70-х років XIX ст. відбувався розвиток природознавства як шкільного предмета, апробувалися нові підручники та методи викладання. У період від 1871 по 1900 роки низкою царських указів заборонялося проведення досліджень з природознавства та методики його викладання. З 1900 по 1920 роки відбуваються тотальні реформи в освіті, зокрема – реалізуються ідеї розбудови природничої освіти. Проте думки вчених відрізняються щодо чинників, які впливали на розвиток шкільної природничої освіти. Цей розвиток пов'язують переважно з соціально-економічним становищем, культурно-освітнім життям, реформами, що відбувалися у сфері освіти.

Проведені дослідження не вичерпують всіх аспектів даної проблематики. Наукового пошуку потребують питання, пов'язані з історико-педагогічним аналізом особливостей розвитку шкільної природничої освіти в Україні на початку XX століття, а саме в 1905–1939 рр.

Список використаних джерел:

1. Біда О. А. Основні етапи розвитку методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці в школі: для вчителів початк. класів і студ. пед. ф-тів. Київ: Наук. світ, 2000. 53 с.
2. Борисенко Н. О. Виховання в учнів свідомого ставлення до природи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2006. 22 с.

3. Василенко О. А. Розвиток математичного мислення учнів у загальноосвітніх школах України початку ХХ ст.: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2006. 20 с.
4. Гуцал Л. А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 20 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.
6. Коробченко А. А. Шкільна природнича освіта в Україні наприкінці XVIII – на початку ХХ ст.: історіографія питання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. № 42. С. 117-126.
7. Кохановська О. В. Теорія і практика розвитку природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України (ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2019. 38 с.
8. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Третє видання, перероблене і доповнене. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. 679 с.
9. Новикова Н. І. Розвиток шкільної біологічної освіти в Україні (ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Хмельницький: ХГПА, 2019. 43 с.
10. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text
11. Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція) наказ № 615 від 22.05.2012 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf

References

1. Bida, O. A. (2000). *Osnovni etapy rozvytku metodyky vykladannia pryrodoznavstva i silskohospodarskoi pratsi v shkoli* [The main stages of development of methods of teaching science and agricultural work at school]. Kyiv: Nauk. Svit [in Ukrainian].
2. Borysenko, N. O. (2006). *Vykhovannia v uchniv svidomoho stavlennia do pryrody u vitchyznianii pedahohichnii dumtsi (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Education of pupils' conscious attitude to nature in domestic pedagogical thought (second half of XIX - early XX century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].
3. Vasylenko, O. A. (2006). *Rozvytok matematychnoho myslennia uchniv u zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy pochatku XX st.* [Development of mathematical thinking of pupils in secondary schools of Ukraine in the early twentieth century]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].
4. Hutsal, L. A. (2011). *Rozvytok shkilnoi pryrodnychoi osvity na Pravoberezhnii Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)* [Development of school natural education in the Right Bank of Ukraine (the second half of the XIX – the beginning of the XX century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Zhytomyr [in Ukrainian].
5. Kremen, V. G. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopaedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
6. Korobchenko, A. A. (2014). Shkilna pryrodnycha osvita v Ukraini naprykintsi XVIII – na pochatku XX st.: istoriohrafiia pytannia [School science education in Ukraine in the late eighteenth – early twentieth century: a historiography of the question]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ceriia: Pedahohika i psykholohiia,* 42, 117–126 [in Ukrainian].
7. Kokhanovska, O. V. (2019). *Teoriia i praktyka rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity divchat u navchalnykh zakladakh Ukrainy (XIX – pochatok XX stolittia)* [Theory and practice of development of girls' natural and mathematical education in educational institutions of Ukraine (XIX – the beginning of the XX century)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
8. Kuzmenko, V. V. (2020). *Formuvannia naukovoi kartyny svitu uchniv: vid vytokiv do sohodennia* [Formation of the pupils' scientific picture of the world: from the origins to the present]. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].

9. Novykova, N. I. (2019). *Rozvytok shkilnoi biolohichnoi osvity v Ukraini (XX – pochatok XXI stolittia)* [Development of school biological education in Ukraine (XX – the beginning of XXI century)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
10. On some issues of state standards of complete general secondary education Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 898 dated 30.09.2020. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
11. About the statement of the Basic component of preschool education (new edition) the order No 615 dated 22.05.2012. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf [in Ukrainian].

Kravchenko A. M.,
orcid.org/0000-0002-5052-5046

DEVELOPMENT OF SCHOOL SCIENCE EDUCATION AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

The article considers the concepts of "education", "sciences in school education", "sciences views on the world".

Scientific researches devoted to the development of school science education in Ukraine are analyzed. In particular, L. Gutsal considered the school science development on the Right Bank of Ukraine (second half of the XIX – early XX century) in her historical and pedagogical research, O. Kokhanovskaya considered genesis principles of science and mathematical education of girls in institutions of Ukraine (XIX – beginning XX century), O. Korobchenko studied the content development of domestic school sciences education (late XVIII – early XX century), N. Novikova explored forms and methods of teaching biology (XX – early XXI century), N. Borisenko studied methods of increasing students' awareness of learning sciences (XIX – early XX century).

The author of the article analyzes the periodization of the development of school sciences education, the content transformation, and methods of studying science. It was emphasized that the development of school science education depended on social, economic, political, cultural, and sectoral factors. Scholars have the distinct opinion that school science education was primarily influenced by educational reforms, achievements of natural science, and their impact on the economy of the country. Thus, science education was important not only for the formation of science as a whole but also for the formation of modern scientific views on the world, science literacy of the population.

It is concluded that the study of school science education makes it possible to use the methodological potential of the past in order to organize the modern learning process in the secondary schools using the experience of predecessors.

Key words: education, school science education, natural and scientific views on the world, the historiography of school science education, periodization, development, Ukraine.

Дата надходження статті: 18.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 37.378
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.174*

***Овчиннікова О. М.*[*]*,**
orcid.org/0000-0002-7184-6535

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ У МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1973–1983 РР.)

Статтю присвячено гуманітарній освіті в морських навчальних закладах України (1973–1983 рр.). Нижньою межею обрано 1973 рік, коли було прийнято закон «Про затвердження основ законодавства СРСР і радянських республік про народну освіту», за яким

[*] © *Овчиннікова О. М.*

Закон СРСР «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (24 грудня 1958 р.) утратив чинність, а Верховним Радам союзних республік було доручено привести законодавство у відповідність з основами законодавства СРСР про народну освіту. Верхньою межею обрано 1983 рік, як рік перед початком однієї з наймасштабніших реформ освіти, яка припускала доповнення всезагальної середньої освіти професійною, націлення молоді на отримання робітничих професій, перерозподіл ресурсів на користь системи професійно-технічної освіти за рахунок вищої школи. Авторкою проаналізовано стан освіти та викладання в зазначений період гуманітарних дисциплін у морських навчальних закладах України. Для цього вивчено навчальні плани Морського коледжу Херсонської державної морської академії та Херсонської філії Миколаївського суднобудівного інституту імені адмірала С. Макарова, з'ясовано питому вагу гуманітарних наук у загальній кількості годин навчальної програми серед предметів, які вивчалися на кожному році навчання у морських навчальних закладах України впродовж 1973–1983 років. Виявлено, що в навчальних планах гуманітарним дисциплінам було відведено невелику кількість годин. Серед гуманітарних наук, які вивчалися, виділено такі: іноземна мова, історія, література, соціальні науки, соціальна географія та ін. З'ясовано, що велика увага приділялася спеціальним і профільним предметам, а також ідеологічним дисциплінам, таким як історія КПРС, марксистсько-ленінська філософія, науковий комунізм та атеїзм. Зроблено висновок, що в зазначений період радянський флот розвивався, що позначалося на освітній сфері.

Ключові слова: спеціальність, навчальний план, предмет, семестр, іспит, залік.

Постановка проблеми. Гуманітарні науки – галузі досліджень, предметом яких є людина як соціальна (культурна, моральна, духовна) істота і все, що нею створено. Викладання гуманітарних дисциплін має важливий уплив і значення в процесі підготовки фахівців у різних галузях, оскільки гуманітарна освіта формує людину, діяльність якої залежить від розвитку суспільства та країни в цілому.

Проте розвитку гуманітарної освіти у морських навчальних закладах приділялось та приділяється небагато уваги. При аналізі навчальних програм минулих періодів ми впевнилися в тому, що на спеціальні дисципліни виділялося значно більше годин, ніж на гуманітарні дисципліни, які були на другорядних ролях із поступовим зменшенням кількості годин від курсу до курсу.

Аналіз досліджень. Проблемі розвитку морської освіти приділяли увагу багато вчених. Так, О. Я. Тимофєєва аналізувала історію морської освіти в Україні у руслі формування соціально-комунікативної компетентності; О. В. Токарєва дослідила формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі у процесі професійної підготовки; Л. В. Ліпшиць висвітлила питання формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін; А. І. Ляшкевич розглядала періодизацію становлення і розвитку військово-морської освіти в Україні (к. XVIII – 50-90 роки XX століття); І. М. Рябуха дослідив тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVII – початок XX століття); Л. Д. Герганов присвятив своє дослідження теоретичним та методичним засадам професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві; А. М. Скриннік дослідив фолеристику в системі морської транспортної освіти в історико-правовому аспекті; А. О. Солодовник вивчала розвиток фізико-математичній підготовки у морських навчальних закладах (1944–2012 рр.).

Мета статті – проаналізувати, як викладали гуманітарні дисципліни у морських навчальних закладах упродовж 1973–1983 років.

Виклад основного матеріалу. У 1970–1980-х роках до транспортного флоту приєдналися сотні спеціалізованих суден (контейнеровози, нафтовози, залізничні пороми, кораблі для перевезення важких вантажів), були побудовані спеціалізовані

прибережні комплекси, що дозволило суттєво вдосконалити технологію транспортування та перевалки вантажів. Розроблені нові методи організації праці та управління галуззю за допомогою автоматизованих систем. Радянський флот став рівноправним партнером багатьох судновласницьких компаній у світі і був прийнятий до ряду міжнародних організацій. Все це, звісно, знайшло своє відображення в освітній сфері [2, с. 65].

У 1973 р. прийнято Закон «Про затвердження основ законодавства СРСР і радянських республік про народну освіту», яким по суті визнавалося, що Закон СРСР «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (24 грудня 1958 р.) втратив чинність, і доручалося Верховним Радам союзних республік привести законодавство у відповідність з основами законодавства СРСР про народну освіту [4, с. 218].

Законодавчу базу освіти визначали також постанови «Про подальше вдосконалення управління середніми спеціальними навчальними закладами та підвищення якості підготовки фахівців із середньою спеціальною освітою» (22 серпня 1974 р.) та «Основи законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту» (1973 р.). Відповідно до цього середні спеціальні навчальні заклади повинні були спеціалізуватися за галузевим принципом із урахуванням необхідної кооперації в підготовці спеціалістів. Рада з питань середньої спеціальної освіти та Державна інспекція були створені при Міністерстві вищої та середньої спеціальної освіти СРСР [5, с. 120]. Але темпи відставання радянської вищої школи від прогресивних світових досягнень у науково-технічній, інформаційній, економічній та управлінській сферах посилились [4, с. 218].

У процесі дослідження проаналізовано навчальні програми 1973–1983 років Херсонської філії Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. Макарова за трьома спеціальностями: «Суднові силові установки» (0525), «Суднобудування і судноремонт» (0514), «Технологія і устаткування зварювального виробництва» (0504) та навчальні програми 1972–1973, 1982–1983 років Морського коледжу Херсонської державної морської академії, який у ті роки називався Херсонським морехідним училищем імені лейтенанта Шмідта, спеціальність № 1612 «Морське судноводіння».

Інформацію з навчальних планів 1972–1973, 1982–1983 років Морського коледжу Херсонської державної морської академії, спеціальність № 1612 «Морське судноводіння» узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Гуманітарна освіта Морського коледжу Херсонської державної морської академії (1972–1973, 1982–1983 рр.)

Навчальний рік	Спеціальність	Курс	Загальна кількість годин	Кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни	Частка від загального обсягу годин навчального плану, %
1972-1973	1612	I	–	–	–
		II	1188	192	16,16
		III	686	72	10,5
		IV	768	218	28,39
		V	218	59	27,06
1982-1983	1612	I	1170	264	22,56
		II	996	348	34,94
		III	945	152	16,08
		IV	665	314	47,22

Джерела: [16; 17].

У навчальному плані Морського коледжу Херсонської державної морської академії предмети поділялися на три цикли: загальноосвітній, загальнотехнічний, спеціальний. Навчальний план включав загальні та профільні предмети і факультативи.

У 1972–1973 навчальному році частка гуманітарних наук у загальній кількості годин навчального плану складала: 16,16 % на другому курсі, 10,5 % на третьому курсі, 28,39 % на четвертому курсі та 27,06 % на п'ятому курсі.

У навчальному плані 1972–1973 років на другому курсі гуманітарні науки включали: політичну економію – 90 годин або 7,56 % від загальної кількості годин з іспитом у IV семестрі; англійську мову – 102 години або 8,59 % із заліком у третьому семестрі, 66 годин було відведено англійській мові як факультативу. На третьому курсі: англійську мову – 72 години або 10,5 % із заліком в VII семестрі. Факультативи включали 18 годин англійської мови та 36 годин відводилося на дисципліну соціально-політичної роботи на суднах Міністерства ВМС. На четвертому курсі: англійська мова – 76 годин або 9,9 %, морське право – 56 годин або 7,29 %, економіка, організація та планування морського транспорту – 86 годин або 11,2 %. На англійську мову у якості факультативу було виділено 22 години. На 5 курсі: англійська мова – 45 годин або 20,64 % з іспитом у IX семестрі; економіка, організація та планування морського транспорту – 14 годин або 6,42 %. Лише 7 годин було виділено на факультативне вивчення англійської мови.

У 1982–1983 навчальному році гуманітарним наукам було відведено 22,56 % на першому курсі, 34,94 % на другому курсі, 16,08% на третьому курсі та 47,22 % на четвертому курсі.

У навчальному плані 1982–1983 рр. на першому курсі гуманітарні науки включали: історію – 96 годин, що становило 8,21 % від загальної кількості годин; літературу – 108 годин або 9,23 % з іспитом у другому семестрі; англійську мову – 60 годин або 5,13 %. Англійська та російська мови вивчалися також на факультативі, на них виділялося 30 та 60 годин відповідно. На другому курсі були: історія – 96 годин або 9,64 % з іспитом у IV семестрі; література – 84 години або 8,43 % з іспитом у IV семестрі; англійська мова – 108 годин або 10,84 % з іспитом у третьому семестрі; економічна та соціальна географія світу – 60 годин або 6,02 %. Факультативи: 30 годин виділено на російську мову та 30 годин на дисципліни суспільно-політичної роботи на суднах Міністерства ВМС. На третьому курсі: суспільствознавство – 71 година або 7,51 % з державним іспитом у VI семестрі; англійська мова – 81 година або 8,57 %. Факультативи складали: 27 годин, виділених на англійську мову та 27 годин на основи марксистсько-ленінської етики та естетики. На 4 курсі: англійська мова – 95 годин або 14,29 % з іспитом у VIII семестрі; радянське законодавство – 38 годин або 5,71 %; економіка, організація та планування морського транспорту – 141 година або 21,2 %. Факультативи складали: 19 годин, виділених на англійську мову та 11 годин на марксистсько-ленінську етику та естетику.

Розглянемо навчальні плани 1973–1983 рр. Херсонської філії Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. Макарова за трьома спеціальностями: «Суднові силові установки» (0525), «Суднобудування і судноремонт» (0514), «Технологія і устаткування зварювального виробництва» (0504) [6–14]. Під час аналізу цих навчальних планів виділено 3 періоди, а саме: 1973–1974, 1978–1979, 1983–1984 роки (табл. 2).

У 1973–1974 навчальному році на гуманітарні дисципліни на першому курсі відводилося 28,13 % від загальної кількості годин, на другому – 25,7 %, на третьому – 18,75%, на четвертому курсі на спеціальностях 0514, 0525 – 10,18 % та 10,22 % на спеціальності 0504; на 5 курсі не було виділено годин на вивчення гуманітарних дисциплін, на 6 курсі – 21,08 % на спеціальності 0514, 20,83 % на спеціальності 0504, 8,56 % на спеціальності 0525.

Таблиця 2

Гуманітарна освіта в Херсонській філії Миколаївського кораблебудівного інституту ім. адмірала С. Макарова (1973-1983 рр.)

Навчальний рік	Спеціальність	Курс	Загальна кількість годин	Кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни	Частка від загального обсягу годин навчального плану, %
1973-1974	0514 0504 0525	I	512	144	28,13
		II	560	140	25
		III	560	105	18,75
		IV	560 558 560	57 57 57	10,18 10,22 10,18
		V	541 560 589	0 0 0	0 0 0
		VI	332 336 374	70 70 32	21,08 20,83 8,56
1978-1979	0514 0504 0525	I	480	106	22,08
		II	544	120	22,06
		III	548	54	9,85
		IV	528 544 544	70 70 70	13,26 12,87% 12,87
		V	544 546 556	84 86 84	15,44 15,75 15,11
		VI	278 296 332	35 35 35	12,59 11,82 10,54
1983-1984	0514 0504 0525	I	512	112	21,88
		II	546 546 544	120 120 120	21,98 21,98 22,06
		III	544	50	9,19
		IV	544	70	12,87
		V	544 544 544	116 100 100	21,32 18,38 18,38
		VI	256 256 256	8 8 8	2,88 2,7 2,41

Джерела: [6–14].

У навчальному плані 1973–1974 рр. на першому курсі гуманітарні науки включали: історію КПРС – 80 годин, що становило 15,63 % від загальної кількості годин з іспитами в I та II семестрах; іноземну мову – 64 години або12,5 % із заліком в I та II семестрах. На другому курсі: марксистсько-ленінська філософія – 70 годин або 12,5 % з іспитами в III та IV семестрах; іноземна мова – 70 годин або 12,5 % з іспитами у III та IV семестрах. На третьому курсі: політична економія – 105 годин або 18,75 % з іспитами у V та VI семестрах. На 4 курсі: науковий комунізм – 57 годин або 10,18 %

на спеціальностях 0514, 0525 та 57 годин або 10,22% на спеціальності 0504 з іспитом у VII семестрі та заліком у VIII семестрі.

На 5-му курсі не виділялося годин для вивчення гуманітарних дисциплін. На VI курсі: економіка суднобудівної галузі – 38 годин або 11,45% з іспитом у XI семестрі; основи трудового законодавства – 32 години або 9,64% із іспитом в XII семестрі на спеціальності 0514; економіка суднобудівної галузі – 28 годин або 11,3 % з іспитом у XI семестрі; основи трудового законодавства – 32 години або 9,52 % із іспитом в XII семестрі на спеціальності 0504; основи трудового законодавства – 32 години або 8,56 % із іспитом у XII семестрі на спеціальності 0504.

У 1978–1979 н.р. 22,08 % від загальної кількості годин було відведено на гуманітарні науки на першому курсі, 22,06 % на другому курсі, 9,85 % на третьому курсі та 13,26 % на четвертому курсі на спеціальності 0514 та 12,87 % на спеціальностях 0504, 0525, на п'ятому курсі – 15,44 % на спеціальності 0514, 15,75 % на спеціальності 0504, 15,11 % на спеціальності 0525, на шостому курсі – 2,88 % на спеціальності 0514, 2,7 % на спеціальності 0504, 2,41 % на спеціальності 0525.

У навчальному плані1978–1979 рр. на першому курсі гуманітарні науки включали: історію КПРС – 46 годин, що становило 9,58 % від загальної кількості годин із заліком в I семестрі та іспитом у II семестрі; іноземну мову – 60 годин або 12,5% із іспитом в I та II семестрах. На другому курсі: історія КПРС – 36 годин або 6,62 % з іспитом у III семестрі; марксистсько-ленінська філософія – 16 годин або 2,94 % із заліком в IV семестрі; іноземна мова – 68 годин або 12,5 % із заліком в III семестрі та іспитом у IV семестрі. На третьому курсі: філософія та науковий атеїзм – 54 години або 9,85 % з іспитами у V і VI семестрах.

На 4 курсі: політична економія – 70 годин або 13,26 % на спеціальності 0514, 70 годин або 12,87 % на спеціальності 0504, 70 годин або 12,87 % на спеціальності 0525 з іспитом у VII семестрі та заліком у VIII семестрі. На 5 курсі: науковий комунізм – 52 години або 9,56 % на спеціальності 0514, 54 години або 9,89 % на спеціальності 0504, 52 години або 9,35 % із заліком в IX та X семестрах; економіка суднобудівної галузі – 32 години або 5,88 % на спеціальності 0514, 5,86 % на спеціальності 0504, 5,76 % на спеціальності 0525 з іспитом у X семестрі. На 6-му курсі: оглядові лекції з наукового комунізму – 8 годин або 2,88 % на спеціальності 0514, 2,7 % на спеціальності 0504, 2,41 % на спеціальності 0525 з державним іспитом у XII семестрі.

У 1983–1984 навчальному році на гуманітарні дисципліни на першому курсі було відведено 21,88 % годин, на другому курсі – 21,98 %, на третьому курсі – 9,19 %, 8,87 % на четвертому курсі, 21 % на п'ятому курсі, 32 % на спеціальності 0514, 18,38 % на спеціальностях 0504, 0525, на шостому курсі 12,5 % на спеціальностях 0514, 0504, 18,75 % на спеціальності 0525.

У навчальному плані 1983–1984 рр. на першому курсі гуманітарні науки включали: історію КПРС – 48 годин, що становило 9,38 % від загальної кількості годин з іспитом у II семестрі; іноземну мову – 64 години або 12,5 % із заліком в I та II семестрах. На другому курсі: історія КПРС – 36 годин або 6,59% на спеціальностях 0514, 0504 та 36 годин або 6,62 % на спеціальності 0525 з іспитом у III семестрі; марксистсько-ленінська філософія – 16 годин або 2,93 % на спеціальностях 0514, 0504 та 16 годин або 2,94 % на спеціальності 0525; іноземна мова – 68 годин або 12,45 % на спеціальностях 0514, 0504 та 68 годин або 12,5% на спеціальності 0525 із заліком в III семестрі та іспитом у IV семестрі. На третьому курсі: марксистсько-ленінська філософія – 50 годин або 9,19 % з іспитами у V та VI семестрах. На четвертому курсі: політична економія – 70 годин або 12,87 % з іспитом у VII семестрі та заліком у VIII семестрі. На 5 курсі: науковий комунізм – 32 години або 5,88 % із заліком в X семестрі; економіка галузі – 32 години або 5,88 % з іспитом у X семестрі; політична економія – 36 годин або 6,62 % з іспитом у IX семестрі; радянське право – 16 годин або 2,94 % із заліком в X семестрі на спеціальності 0514 та такими ж показниками на спеціальностях 0525 та 0504, але без дисципліни

радянського права. На 6-му курсі: науковий комунізм – 32 години або 12,5 % із заліком в IX семестрі та державним іспитом у X семестрі на спеціальностях 0514, 0504, науковий комунізм – 32 години або 12,5 % із заліком у IX семестрі та державним іспитом у X семестрі за спеціальністю 0525; радянське право – 16 годин або 6,25 % із заліком у IX семестрі.

Висновки. Таким чином, у статті проаналізовано гуманітарну освіту в морських навчальних закладах України у досліджуваний період (1973–1983 рр.). Виявлено, що гуманітарні науки включали як класичні (іноземна мова, історія, філософія тощо), так і сучасні (політична економія, економіка галузі, право тощо) предмети. Проаналізувавши години, які виділяли на гуманітарні дисципліни в морських навчальних закладах, і вивчивши частку гуманітарних дисциплін у загальній кількості годин навчальної програми, констатуємо, що гуманітарним дисциплінам у навчальній програмі було відведено невелику кількість годин. Оскільки у цей період радянський флот був прийнятий до ряду міжнародних організацій, було виділено години на вивчення іноземних мов та морського права. Велика увага приділялася дисциплінам ідеологічного спрямування, як-от: історія КПРС, марксистсько-ленінська філософія, науковий комунізм та атеїзм.

Перспективами подальших досліджень є вивчення тенденцій розвитку гуманітарної освіти в морських навчальних закладах на інших історичних етапах та їх порівняння.

Список використаних джерел:

1. Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6894.htm
2. Гришин Ю. А. История мореплавання: учебное пособие. Москва: Транспорт, 1972. 160 с.
3. История флота России, URL: https://www.mintrans.gov.ru/flot/
4. Луков Вл. А. Реформы образования. *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 3. С. 217–219.
5. Ляшкевич А. І. Становлення і розвиток морської освіти на Херсонщині: навчальний посібник. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти, 2018. 180 с.
6. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1973/1974 гг. *Державний архів Херсонської області. (ДАХО)*. Ф. Р. 3986. Оп. 1. Спр. 76. Арк. 14.
7. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1974/1975 гг. *ДАХО*. Ф. Р.3986. Оп. 1. Спр. 84. Арк. 14.
8. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1975/1976 гг. *ДАХО*. Ф. Р.3986. Оп. 1. Спр. 106. Арк. 14.
9. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1976/1977 гг. *ДАХО*. Ф. Р.3986. Оп. 1. Спр. 113. Арк. 14.
10. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1977/1978 гг. *ДАХО*. Ф. Р.3986. Оп. 1. Спр. 125. Арк. 13.
11. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1978/1979 гг. *ДАХО*. Ф. Р.3986. Оп. 1. Спр. 133. Арк. 14.
12. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1979/1980 гг. *ДАХО*. Ф. Р.3986. Оп. 1. Спр. 140. Арк. 16.
13. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1980/1981 гг. *ДАХО*. Ф. Р.3986. Оп. 1. Спр. 149. Арк. 16.
14. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института им. адмирала С. Макарова 1983/1984 гг. *ДАХО*. Ф. Р.3986. Оп. 1. Спр. 175. Арк. 16.
15. Руководители морского и речного флота Советского Союза и Российской Федерации. Москва: «Морские вести России», 2015. 65 с.
16. Учебный план специальности «Судовождение», утверждённый Министерством высшего и среднего специального образования СССР, № Д-10-22. Москва, 1972. 1 с.
17. Учебный план специальности «Судовождение», утверждённый Министерством высшего и среднего специального образования СССР, № Д-8-2. Москва, 1982. 1 с.

References:

1. Biblioteka normativno-pravovykh aktov Soiuza Sovetskikh Sotcialisticheskikh Respublik. Retrieved from http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6894.htm [in Russian].
2. Grishin, Iu. A. (1972). *Istoriia moreplavannia* [History of navigation]. Moskva: Transport [in Russian].
3. Istoriia flota Rossii [History of the Russian fleet]. Retrieved from https://www.mintrans.gov.ru/flot/ [in Russian].
4. Lukov, V. A. (2005). Reformy obrazovaniia [Education reform]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 3, 217–219 [in Russian].
5. Liashkevych, A. I. (2018). *Stanovlennia i rozvytok morskoi osvity na Khersonshchyni* [Formation and development of maritime education in Kherson region]. Kherson: KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity" [in Ukrainian].
6. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1973/1974 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1973/1974] (Fund 3986. Inventory 1. File 76). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
7. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1974/1975 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1974/1975] (Fund 3986. Inventory 1. File 84). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
8. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1975/1976 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1975/1976] (Fund 3986. Inventory 1. File 106). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
9. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1976/1977 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1976/1977] (Fund 3986. Inventory 1. File 113). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
10. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1977/1978 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1977/1978] (Fund 3986. Inventory 1. File 125). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
11. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1978/1979 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1978/1979] (Fund 3986. Inventory 1. File 133). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
12. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1979/1980 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1979/1980] (Fund 3986. Inventory 1. File 140). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
13. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1980/1981 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1980/1981] (Fund 3986. Inventory 1. File 149). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
14. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitelnogo instituta im. admirala S. Makarova 1983/1984 gg. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov Shipbuilding Institute 1983/1984] (Fund 3986. Inventory 1. File 175). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
15. Rukovoditeli morskogo i rechnogo flota Sovetskogo Soiuza i Rossiiskoi Federatcii [Leaders of the sea and river fleets of the Soviet Union and the Russian Federation]. (2015). Moskva: Morskie vesti Rossii [in Russian].
16. Uchebnyi plan spetcialnosti «Sudovozhdenie» [Curriculum of the major "Navigation"]. (1972) Moskva [in Russian].
17. Uchebnyi plan spetcialnosti «Sudovozhdenie» [Curriculum of the major "Navigation"]. (1982) Moskva [in Russian].

Ovchynnikova O. M.,
orcid.org/0000-0002-7184-6535

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE HUMANITIES IN MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (1965-1972)

The article is devoted to the education in the humanities in maritime educational institutions of Ukraine (1973-1983). The lower limit was chosen 1973, when the law "Approval of the Basics of the Legislation of the USSR and the Soviet Republics about Public Education" was adopted, recognizing as invalid the Law of the USSR «Strengthening of relations between school and life and the further development of the public education system in the USSR», December 24th, 1958 and it was assigned to the Supreme Soviets of the Union Republics to bring into compliance the legislation of the Union Republics with the Basics of the legislation of the USSR and the Union Republics on public education. The upper limit was 1983 as the year before the beginning of one of the largest education reforms, which involved supplementing of the universal secondary education with vocational education for young people, targeting young people to obtain working professions, redistributing resources in favor of vocational education at the expense of the higher education. During this period, we analyzed the condition of maritime transport, the state of education and teaching of humanities in maritime educational institutions of Ukraine. For this purpose, the curriculum of the Maritime College of the Kherson State Maritime Academy and the Kherson office branch of the Nikolaev Shipbuilding Institute were studied to know the number of hours of the humanities in the total number of hours of the curriculum and to determine the subjects studied in each year during 1973-1983. It was found that a small number of hours were devoted to the humanities in the curriculum. Among the humanities studied in maritime educational institutions of Ukraine are foreign language, history, literature, social sciences, social geography, and others. Much attention was paid to special and specialized subjects, as well as ideological disciplines, such as the history of the CPSU, Marxist-Leninist philosophy, scientific communism and atheism. In general, during this period the Soviet fleet developed, which affected the educational sphere.

Key words: specialty, curriculum, subject, semester, exam, credit.

Дата надходження статті: 22.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 377.1
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.175*

Пенза І. В.*,*
orcid.org/0000-0002-8984-188X

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

У статті обґрунтовано актуальність розроблення періодизації розвитку соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв у другій половині XX – на початку XXI століття. Розглянуто періодизації з питань, дотичних до тематики дослідження. З огляду на події, які відбувалися в суспільстві та впливали на розвиток зазначеного історико-педагогічного процесу впродовж обраного відтинку часу, розроблено власну періодизацію: 1-й період (1951–1974 рр.) – надмірна ідеологізація та політизація змісту дисциплін соціокультурного спрямування. Цей період можна поділити на такі субперіоди: 1951–1958 рр. – посилення ролі суспільно-гуманітарних дисциплін, вжиття заходів щодо покращення якості їх викладання; 1959–1974 рр. – політехнізація освітньої сфери, перебудова

* © *Пенза І. В.*

викладання суспільних наук; 2-й період (1975–1989 рр.) – посилення якості підготовки спеціалістів унаслідок поступового удосконалення загальної середньої освіти молоді, що відбувалось у такі субперіоди: 1975–1983 рр. – покращення викладання дисциплін соціокультурного спрямування внаслідок виконання відповідних постанов уряду; 1984–1989 рр. – реформування загальної середньої освіти, зростання комп'ютеризації та пошук ефективних форм, методів і засобів навчання; 3-й період (1990–2017 рр.) – гуманітаризація морської освіти, збільшення частки соціально-гуманітарних дисциплін та віднесення більшості з них до переліку нормативних, що відбувалось у такі субперіоди: 1990–1996 рр. – відхід від радянських традицій та перебудова викладання дисциплін соціокультурного спрямування; 1997–2017 рр. – інтеграційні процеси вітчизняної освіти зі світовими освітніми тенденціями, переорієнтація української системи підготовки та дипломування морських фахівців відповідно до «Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти».

Ключові слова: періодизація, період, етап, субперіод, розвиток, соціокультурна складова, майбутні судноводії, гуманітаризація.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах налагодження співробітництва з Європейським Союзом та в процесі пошуку ефективних стратегій розвитку України як морської держави перед навчальними закладами, що здійснюють підготовку морських фахівців, постає завдання щодо формування спеціалістів у відповідності з високими міжнародними стандартами. Тому у світлі підвищення вимог до професійних компетентностей, необхідністю випуску конкурентоздатних та кваліфікованих кадрів, підготовлених до ефективної взаємодії у полікультурному середовищі, суттєво зростає потреба розвитку соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв, а відповідно й розроблення її періодизації, що може сприяти використанню продуктивних ідей минулого в умовах сьогодення.

Аналіз досліджень. Періодизація є певним поділом хронологічного відрізку часу на періоди – проміжки, обмежені конкретними датами, подіями, коли тривала яка-небудь дія, розгорталася чиясь діяльність і т. ін.; відтинок часу, позначений існуванням, наявністю чого-небудь; історичний етап у суспільному або культурному розвитку країни, народу, що характеризується визначними подіями, явищами або процесами [1, с. 937].

Велику кількість наукових доробків вітчизняних вчених присвячено розвитку освіти (О. Адаменко, Л. Березівська, В. Курило, Л. Пироженко, Н. Сафонова, Г. Січкаренко, О. Сухомлинська), питанням соціокультурної підготовки майбутніх фахівців (Ю. Безвін, Л. Ліпшиць, Н. Слюсаренко, О. Фролова, С. Шехавцова), а також історико-педагогічним пошукам становлення та розвитку морської освіти (В. Золотовська, А. Ляшкевич, І. Рябуха, А. Солодовник). Зокрема, О. Сухомлинська розробила періодизацію педагогічної думки в Україні; Н. Гупан запропонував періоди в розвитку досліджень з історії освіти, педагогічних персоналій та педагогічної думки в Україні; Л. Березівська представила поділ на історичні періоди у дослідженні організаційно-педагогічних засад реформування загальної середньої освіти в Україні; Л. Пироженко виокремила періоди реформування змісту загальної середньої освіти середини 60-х – початку 80-х рр. XX століття. Проте питання періодизації розвитку соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв окремо не досліджувалось.

Мета статті полягає у розробці періодизації розвитку соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв у другій половині XX – на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо докладніше періодизації, що відображають стан морської професійної освіти того чи іншого часу.

Так, І. Рябуха дослідив часовий відрізок тривалістю майже у 300 років, з другої половини XVIII до початку XXI століття, та виокремив такі суттєво різні періоди у розвитку морської освіти:

І-й (друга половина XVIII ст. – кінець 1910-х рр.) – становлення і розвиток морської освіти на українських землях в імперську добу; три етапи: розбудовчо-формувальний (1760-ті – 1800-ті), системно-упорядкувальний (1800-ті – 1860-ті), реформаторсько-законодавчий (1860-ті – 1910-ті);

ІІ-й (1910-ті – 1991 р.) – розвиток морської освіти у межах системи професійної освіти СРСР; три етапи: українсько-національний (кінець 1910-х – 1920-ті рр.), уніфікаційно-воєнізований (1920-ті – 1980-ті рр.), перебудовно-інформатичний (1980-ті – 1991 р.);

ІІІ-й (1991–2010 рр.) – розбудова системи морської освіти в незалежній Україні; два етапи: оновлювально-перетворювальний (1991–1998 рр.), трансформаційно-компетентнісний (1998–2010 рр.) – перехід на європейські стандарти [12, с. 13].

О. Чорний в історії морехідної освіти останньої чверті XVIII – початку XX століття виділив три етапи: дореволюційний (від початку XIX ст. – до 1917 р.); радянський (20-ті – початок 90-х рр. XX ст.) та пострадянський (90-ті рр. XX ст.) [15].

А. Ляшкевич обґрунтувала авторську періодизацію становлення й розвитку морської освіти на півдні України в 30-ті роки XIX – на початку XXI століття, яка містить шість періодів: «1) стихійно-установчий (1830-ті – друга половина 1850-х рр.) – точкове виникнення осередків освітньо-професійного середовища морської освіти за відсутності єдиної програми її становлення; 2) перший реформаторський (друга половина 1850-х – початок 1870-х рр.) – зміна змісту діяльності закладів морського профілю, спричинена втратою впливу на Чорноморському басейні (наслідки Кримської війни); 3) другий реформаторський (початок 1870-х – початок 1900-х рр.) – побудова системи морської освіти на базі нової інструктивно-правової бази; 4) законодавчий (початок 1900-х – 1920 рр.) – спроба сформувати законодавчу базу морської освіти як складно структуровану частину професійної (у періоді виокремлено паузу 1917–1920 рр., коли на півдні України відбувалася іноземна інтервенція і громадянська війна); 5) пошуково-уніфікаційний (1920–1991 рр.) – пошук нового організаційно-педагогічного підґрунтя морської освіти (через відмову від досвіду минулого) із наступною стандартизацією системи підготовки фахівців для торгівельного флоту (виокремлено три субперіоди: довоєнного розвитку (1920–1941 рр.), післявоєнного відновлення (1944–1959 рр.), галузево-професійного гігантизму (1959–1991 рр.) (з паузою 1941–1944 рр.)); 6) наслідувально-оновлювальний (1991–2013 рр.) – розбудова національної, якісно нової системи морської освіти на основі синтезу продуктивного досвіду минулого, сучасних інновацій (технічних, управлінських, педагогічних) та національних традицій (з паузою 1991–1995 рр.)» [6, с. 8]. Проте, виділені періоди жодним чином не вказують на розвиток соціокультурного компонента професійної освіти майбутніх фахівців морської галузі. Увага зосереджена на інженерній освіті, а відповідно – акцент зроблено на точних науках.

О. Тимофеєва в історії морської освіти в Україні виділила чотири періоди: перший припадає на кінець XV століття, характеризується будівництвом козацьких суден і човнів та формуванням універсальних воїнів-козаків; другий – розпочався після знищення Запорозької Січі та її флотилії, час створення навчальних закладів для підготовки фахівців морської справи, характеризується інтенсивною колонізацією південноукраїнських земель Російською імперією в останній чверті XVIII століття; третій – радянський, охоплює роки існування Радянського Союзу. Дослідниця дійшла висновку, що на цьому етапі акцент робився на універсалізації освіти. Система підготовки передбачала освіту широкого профілю з подальшою спеціалізацією на місці служби. На її думку, соціально-комунікативна взаємодія як фактор професійної діяльності судноводіїв не досліджувалась. Четвертий період розвитку морської освіти,

виділений ученою, охоплює період від початку 90-х років ХХ століття і до нашого часу. Він характеризується увагою до предметів гуманітарного циклу, зростанням значення людини у суспільстві, «…переходом від командно-адміністративної системи управління виробничими процесами та людськими ресурсами. Сьогодні очевидно, що для ефективної організації праці одних лише примусових засобів впливу недостатньо. Першочергового значення набувають питання менеджменту організацій, налагодження співпраці для досягнення цілей організації, збагачення всього потенціалу людських ресурсів, зокрема інтелектуального, морального та психофізичного. Ефективність спільної діяльності, як стало очевидно, сьогодні залежить від паритетної участі всіх учасників виробничого процесу, їх згуртованості та загальних міжособистісних взаємин» [14].

А. Солодовник у дослідженні генези фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах обґрунтувала таку періодизацію: І період (1944–1960 рр.) – установчо-відновлювальний; ІІ період (1961–1992 рр.) – теоретико-пошуковий, у якому виокремлено три підперіоди (адаптаційно-політехнічний (1961–1965 рр.), модернізаційно-технологічний (1966–1984 рр.), комп'ютеризаційно-перебудовчий (1985–1992 рр.)); ІІІ період (1993–2012 рр.) – реформаційно-імплементаційний з підперіодами: 1) 1993–2007 рр. – стандартизаційно-гуманітаризаційний, під час якого фізико-математична підготовка курсантів морських навчальних закладів здійснювалася у світлі активних реформаційних процесів вітчизняної освіти; 2) 2008–2012 рр. – творчо-інтеграційний, позначений трансформацією структури фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах як наслідок імплементації міжнародних вимог та стандартів підготовки фахівців морської галузі [13, с. 88].

У цій періодизації наголошено, що з 1993 по 2007 роки значна увага приділялась гуманітаризації, збільшився обсяг дисциплін гуманітарного циклу. Такі зміни були викликані Інструктивним листом Міністерства освіти України «Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін» від 19 травня 1993 року № 1/9-64, який констатував необхідність відродження та розвитку освіти шляхом її гуманітаризації.

В. Золотовська визначила й обґрунтувала періодизацію вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти морського профілю у 1970-ті роки ХХ – на початку ХХІ століття: І період (1978–1990 рр.) – уніфікаційний (перший субперіод – 1978–1983 рр., другий субперіод – 1984–1990 рр.); ІІ період (1991–2002 рр.) – трансформаційний (перший субперіод – 1991–1996 рр., другий субперіод – 1997–2002 рр.); ІІІ період (2003–2017 рр.) – інтеграційний (перший субперіод – 2003–2010 рр., другий субперіод – 2011–2017 рр.) [3, с. 4].

Отже, розглянуті вище періодизації мають змістове наповнення та допомагають з'ясувати передумови розвитку освіти, розширюють теоретичні знання про історико-педагогічний процес взагалі та різні його аспекти зокрема. Це сприяє кращому розумінню обраного періоду наукового пошуку. Проте вони не відображають динаміку розвитку досліджуваного нами явища, а лише доповнюють загальну картину.

Розглянемо період другої половини ХХ – початку ХХІ століття в контексті впливу подій, які відбувалися в суспільстві, на розвиток соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв.

На початку 50-х років ХХ століття підвищилася увага до викладання у вишах суспільних наук. Це сталося після того, як 6 серпня 1951 року вийшла Постанова ЦК ВКП (б) «Про заходи щодо покращення викладання суспільних наук у вищих навчальних закладах» [4, с. 245-249]. Цей документ спрямовувався на підвищення якості викладання суспільних дисциплін з метою підвищення рівня ідейно-політичного виховання радянської молоді. Постанова була націлена на те, щоб навчити молодих спеціалістів керуватися положеннями марксистсько-ленінської теорії у практичному житті та загалом посилити соціокультурну підготовку майбутніх фахівців, зокрема морської галузі.

У цей час викладання гуманітарних наук зумовлювалось історичною ситуацією, яка склалась після Другої світової війни. Необхідно було об'єднати людей однією ідеологією, суспільною теорією, яка б наскрізно пронизувала всі сфери життя. В освіті марксистсько-ленінську теорію прищеплювали, насамперед, через суспільні науки, мову, літературу, мистецтво, створюючи бажане соціокультурне середовище.

З 1959 року почалась політехнізація освітньої сфери, викликана реалізацією Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в СРСР» [8]. Робились спроби поєднати теоретичне навчання з виробничою роботою та перетворити працю на первинну потребу. Були розроблені нові навчальні плани, здійснювався пошук ефективних форм організації навчання. У результаті, зміст суспільних дисциплін зазнав змін: у 1961 році введено «Основи політичних знань», здійснено перебудову викладання суспільних наук (відхід від механічного заучування до підвищення ролі семінарських занять, зміна порядку вивчення дисциплін, нова сітка навчальних годин).

Передумовою наступної трансформації соціокультурної складової освіти стало прийняття Закону «Про народну освіту» 28 червня 1974 року Хоча про соціокультурну складову в ньому не йшлося, але визначалася мета освіти, якою в тогочасному суспільстві була підготовка людей «вихованих на ідеях марксизму-ленінізму, в дусі поваги до радянських законів і соціалістичного правопорядку» [9]. Наголошувалося на вдосконаленні освіти на основі новітніх досягнень культури. Цей Закон поклав початок відбудові освіти, її реформуванню та вдосконаленню, викликав певні постанови та накази, які вплинули на трансформацію соціокультурної складової освіти.

Невдовзі після Закону, а саме 22 серпня 1974 року було прийнято постанову «Про заходи щодо подальшого удосконалення керівництва середніми спеціальними навчальними закладами та підвищення якості підготовки спеціалістів з середньою спеціальною освітою». Згідно з нею ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР доручили Міністерству вищої та середньої спеціальної освіти забезпечити вищу якість підготовки спеціалістів. У 1975–1977 роках передбачалась подальша спеціалізація середніх спеціальних учбових закладів, створення у столицях радянських та автономних республік і в обласних центрах ради директорів середніх спеціальних учбових закладів, які розробляли би пропозиції щодо подальшого розвитку середньої спеціальної освіти у їхньому краї. Також передбачалося посилення інспектування середніх спеціальних закладів [5, с. 455-457]. Тобто, по суті, при загальному покращенні якості підготовки спеціалістів підвищувалась і їхня соціокультурна обізнаність.

Подальше підвищення якості соціокультурної підготовки відбулося в 1975 році, коли вийшов наказ міністра вищої та середньої спеціальної освіти № 5 від 6 січня «Про подальше покращення викладання суспільних дисциплін та політико-виховну роботу у середніх навчальних учбових закладах» [2, арк. 36]. Зміст цього документа свідчить про посилення впливу соціокультурної складової професійної освіти, а його результатом стала активізація проведення якомога більшої кількості позакласних заходів з метою формування всебічно розвинутої особистості, кращої підготовки викладачів до занять, співпраці викладачів суспільного циклу та політчастини, пропаганди естетичних знань та єдності вимог.

У 1980-х роках, а саме 10 квітня 1984 року Пленумом ЦК КПРС та 12 квітня цього ж року Верховною Радою СРСР було схвалено «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи». Ця подія, як зазначає В. Примакова, пов'язана з періодом зародження демократичних перетворень у розвитку освіти і суспільства, втіленням рішення про нововведення у радянському освітньому просторі, прийнятого у 1983 році під час чергового Пленуму ЦК КПРС [7, с. 171].

Більшість учених зазначали, що в основі реформування було «підвищення якості освіти й комуністичного виховання підростаючого покоління; поліпшення трудового навчання і професійної орієнтації учнів; удосконалення навчальних програм,

підручників, методів навчання та виховання; зменшення навантаження школярів і приведення змісту освіти у відповідність з віковими особливостями розвитку учнів; зміцнення матеріально-технічної бази школи; удосконалення управління освітою; забезпечення системи народної освіти педагогічними кадрами та підвищення їхніх матеріально-побутових потреб» [7, с. 171]. Очевидно, що посилення розвитку соціокультурної складової освіти відображалось здебільшого у підвищенні якості комуністичного виховання та змінах у структурі шкільної освіти.

У 1990-ті роки реформування освіти посилюється, відбувається інтенсифікація розвитку соціокультурної складової професійної освіти, зокрема й майбутніх судноводіїв.

Новий виток розвитку соціокультурної складової освіти почався з виходом Постанови спільної колегії міністерств вищої і середньої спеціальної освіти, народної освіти, культури, охорони здоров'я, торгівлі, Комітету у справах молоді, фізкультури та спорту № 6-1/120 від 15 травня 1991 року «Про викладання гуманітарних та соціально-політичних дисциплін у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах республіки» [11]. Збільшувався відсоток часу на вивчення гуманітарних і соціально-політичних дисциплін від загального обсягу навчальних годин та забезпечувався перехід до нової системи викладання гуманітарних і соціально-політичних дисциплін упродовж 1991–1992 років. Студенти мали вивчати базові дисципліни з таких напрямків, як: історичний, філософський, економічний, соціально-політичний та культурологічний. При цьому в кожному з названих напрямків вводився спецкурс україністики [11, арк. 28–31].

У 90-ті роки XX століття на розвиток соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв впливали не лише нормативно-правові документи, що приймалися керівними освітянськими органами України, а й такі, які внормовували морську галузь на міжнародному рівні (зокрема, «Міжнародна конвенція про підготовку й дипломування моряків та несення вахти»).

Останнє було пов’язане з тим, що Україна приєдналася до «Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти». Саме тому Законом України «Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року» № 464/96-ВР від 1 листопада 1996 року [10] курс розвитку морської освіти спрямовано на її інтеграцію до світового освітнього простору, що викликало трансформації соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв. Відповідно до Конвенції регламентувались процедура дипломування, курси, програми підготовки та екзаменація моряків.

Завершення імплементації Манільських поправок ознаменував 2017 рік, оскільки після набуття чинності 1 січня 2012 року, вони мали бути повністю впроваджені до 1 січня 2017 року.

5 вересня 2017 року вступив у силу Закон України «Про освіту», який, разом із Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), окреслили державну політику, рівні, ступені та кваліфікації, стандарти, управління, забезпечення якості освіти; визначили основні завдання для закладів освіти тощо.

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз розвитку соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв впродовж другої половини XX – початку XXI століття дав можливість виділити кілька якісно відмінних періодів:

1-й (1951–1974 рр.) – надмірна ідеологізація та політизація змісту дисциплін соціокультурного спрямування, які викладали в морських навчальних закладах; практичний характер занять, а саме: зміцнення зв’язку навчання з життям та майбутньою професією. Цей період можна поділити на такі субперіоди:

– 1951–1958 рр. – посилення ролі суспільно-гуманітарних дисциплін, вжиття заходів щодо покращення якості їх викладання та підвищення рівня освіти педагогів, які їх викладали;

– 1959–1974 рр. – політехнізація освітньої сфери, перебудова викладання суспільних наук у вишах та середніх спеціальних навчальних закладах;

2-й (1975–1989 рр.) – посилення якості підготовки спеціалістів унаслідок поступового удосконалення загальної середньої освіти молоді та покращення умов роботи загальноосвітньої школи. На нашу думку, його можна поділити на такі субперіоди:

– 1975–1983 рр. – покращення викладання дисциплін соціокультурного спрямування внаслідок виконання відповідних постанов уряду;

– 1984–1989 рр. – реформування загальної середньої освіти, зростання комп'ютеризації та пошук ефективних форм, методів та засобів навчання;

3-й (1990–2017 рр.) – гуманітаризація морської освіти, збільшення частки соціально-гуманітарних дисциплін та віднесення більшості з них до переліку нормативних. З нашої точки зору, в ньому можна виділити два субперіоди:

– 1990–1996 рр. – відхід від радянських традицій та перебудова викладання дисциплін соціокультурного спрямування (оновлення навчальних планів, програм, навчальної літератури);

– 1997–2017 рр. – інтеграційні процеси вітчизняної освіти зі світовими освітніми тенденціями, переорієнтація української системи підготовки та дипломування морських фахівців відповідно до «Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти», модернізація форм, методів та засобів навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у характеристиці змісту реформ, що вплинули на розвиток досліджуваного явища впродовж виділених періодів.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з доп. і допов.): 250000 слів і словосполучень / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
2. Журнал цикловой методической комиссии общественно-исторических дисциплин и русской литературы и русского языка. *Державний архів Херсонської області (ДАХО)*. Ф. Р-472. Оп. 4. Спр. 293. 86 арк.
3. Золотовська В. С. Тенденції вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю (70-ті роки XX – початок XXI століття): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 21 с.
4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1988): в 16 т. / под. общ. ред. А.Г. Егорова, К. М. Боголюбова. 9-е изд., доп и испр. Москва: Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, 1985. Том 8: 1946–1955. 584 с.
5. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1988): в 16 т. / под. общ. ред. А. Г. Егорова, К. М. Боголюбова. 9-е изд., доп и испр. Москва: Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, 1986. Том 12: 1971–1975. 573 с.
6. Ляшкевич А. І. Теорія і практика морської освіти півдня України (30-ті роки XIX – початок XXI століття): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 35 с.
7. Примакова В. Вплив реформ 80-х років XX ст. на розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 131. С. 170-174.
8. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні: Закон СРСР від 24 грудня 1958 р. *Библиотека нормативно-правовых актов СССР*. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm
9. Про народну освіту: Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 28 червня 1974 року № 2779-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html
10. Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року: Закон України від 01.11.1996 р. № 464/96-ВР. URL: http://ukraine.uapravo.net/data2008/base61 /ukr61622.htm

11. Протоколы №№ 4-10 заседаний коллегии Минвуза УССР и документы к ним. 27 марта – 14 октября 1991 г. *Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України (ЦДАВО України).* Ф. 4621. Оп. 13. Спр. 8703. 98 арк.
12. Рябуха І. М. Тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVIII – початок XXI століття): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 37 с.
13. Солодовник А. О. Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012 рр.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 341 с.
14. Тимофеєва О. Я. Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2015. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18
15. Чорний О. В. Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті XVIII – на початку XX ст.: автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 16 с.

References:

1. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Irpin: Perun [in Ukrainian].
2. Zhurnal tciklovoi metodicheskoi komissii obshchestvenno-istoricheskikh distciplin i russkoi literatury i russkogo iazyka [Journal of the cycle methodological commission of social and historical disciplines and Russian literature and Russian] (Fund R-472. Inventory 4. File 293). State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
3. Zolotovska, V. S. (2019). *Tendentsii vyvchennia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh morskoho profiliu (70-ti roky XX – pochatok XXI stolittia)* [Foreign language learning trends in maritime higher education institutions (70's XX – the beginning of XXI century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
4. Egorov, A. G., & Bogolyubov, K. P. (Ed.). (1985). *KPSS v rezoliutciiakh i resheniiakh sezdov, konferentcii i plenumov TcK (1898–1988)* [CPSU in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee (1898–1988)]. (Vol. 1-16). Moscow: Marksism-leninism institute at CCCPSU [in Russian].
5. Egorov, A. G., & Bogolyubov, K. P. (Ed.). (1986). *KPSS v rezoliutciiakh i resheniiakh sezdov, konferentcii i plenumov TcK (1898-1988)* [CPSU in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee (1898–1988)]. (Vol. 1-16). Moscow: Marksism-leninism institute at CCCPSU [in Russian].
6. Liashkevych, A. I. (2019). *Teoriia i praktyka morskoi osvity pivdnia Ukrainy (30-ti roky XIX – pochatok XXI stolittia)* [Theory and practice of maritime education in the south of Ukraine (30s of the XIXth – the beginning of the XXIst century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
7. Prymakova, V. (2014). Vplyv reform 80-kh rokiv XX st. na rozvytok pisliadyplomnoi osvity vchyteliv pochatkovykh klasiv [The impact of reforms in the 80's of XX century for the development of postgraduate education of primary school teachers]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser.: Pedahohichni nauky*, 131, 170–174 [in Ukrainian].
8. On strengthening the connection between school and life and on the further development of the public education system in the country: the Law of the USSR from December 24, 1958. (1958, December 24). *Libussr.ru.* Retrieved from http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm [in Russian].
9. Law of the Ukrainian Soviet Socialist Republic on public education from June 28, 1974 No 2779-VIII. (1974, June 28). *Search.ligazakon.ua.* Retrieved from http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html [in Ukrainian].
10. Law of Ukraine On the Accession of Ukraine to the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers 1978 from November 1, 1996 No 464/96-VR. (1996, November 1). *Ukraine.uapravo.net.* Retrieved from http://ukraine.uapravo.net/data2008/base61/ukr61622.htm [in Ukrainian].

11. Protokolu № 4-10 zasedanyi kollehyy Mynvuza USSR y dokumentu k nym (27 marta – 14 oktiabria 1991 h.) [Minutes No 4-10 meetings of the board of the Ministry of Higher Education of the USSR and documents to them (1991, March 27 – October 14] (Fund 4621. Inventory 13. File 8703). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine, Kyiv [in Russian].
12. Riabukha, I. M. (2019). *Tendentsii rozvytku morskoi osvity v Ukraini (druha polovyna XVIII – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of maritime education in Ukraine (the second half of the XVIIIth – the beginning of the XXIst century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
13. Solodovnyk, A. O. (2018). *Rozvytok fizyko-matematychnoi pidhotovky u morskykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1944–2012 rr.)* [Development of physical and mathematical training in maritime educational institutions of Ukraine (1944–2012)]. (Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
14. Tymofeieva, O. Ya. (2015). Istoriia morskoi osvity v Ukraini ta suchasni naukovi pidkhody do formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv [History of maritime education in Ukraine and modern scientific approaches to the formation of future navigators' social and communicative competence]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, 5.* Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18 [in Ukrainian].
15. Chornyi, O. V. (2007). *Pidhotovka spetsialistiv dlia morskoho flotu v Ukraini v ostannii chverti XVIII – na pochatku XX st*. [Training of specialists for the navy in Ukraine in the last quarter of the XVIIIth – early XXth century]. (Extended abstract of candidate's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].

Penza I. V.,
orcid.org/0000-0002-8984-188X

PERIODIZATION OF SOCIOCULTURAL COMPONENT DEVELOPMENT IN PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE NAVIGATORS (SECOND HALF OF THE XXTH – THE BEGINNING OF THE XXIST CENTURY)

The article outlines the importance of developing the periodization of sociocultural component development in professional education of future navigators in the second half of the XXth – the beginning of the XXIst century. Periodizations on issues related to the research topic are considered. With a view on events that influenced the development of this historical and pedagogical process within the selected period of time, own periodization is developed: 1st period (1951–1974) – excessive ideologizing and politicization of the content of socio-cultural disciplines. This period can be divided into the following subperiods: 1951–1958 – strengthening the role of humanities; 1959–1974 – polytechnic education, restructuring the teaching of social sciences in universities and secondary special educational institutions; 2nd period (1975–1989) – strengthening the quality of training due to the gradual improvement of general secondary education, which took place in the following subperiods: 1975–1983 – improving the teaching of sociocultural disciplines due to the implementation of relevant government regulations; 1984–1989 – reform of general secondary education, growth of computerization and search for effective forms, methods and means of teaching; 3rd period (1990–2017) – the humanitarianisation of maritime education, increasing the number of social sciences and humanities and including most of them in the list of normative, which occurred in the following subperiods: 1990–1996 – departure from Soviet traditions and restructuring of teaching socio-cultural disciplines; 1997–2017 –reorientation of the Ukrainian system of training and certification of seafarers in accordance with the 'International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers'.

Key words: periodization, period, stage, subperiod, development, sociocultural component, future navigators, humanitarianisation.

Дата надходження статті: 15.12.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 378.046
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.176

Подліняєва О. О.*,*
orcid.org/0000-0002-0009-3126

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена питанню розвитку післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін у вітчизняній педагогічній системі. Запропоновано огляд джерельної бази з означеного питання. Представлено аналіз основних принципів організації післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін, сформованих у результаті історичного розвитку вітчизняної педагогіки. На основі проведеного дослідження зроблено висновки про роль післядипломної освіти педагогів, у тому числі й учителів-філологів, яка виконує функцію суспільноформувального чинника розвитку держави. Висвітлено основні процеси модернізації вітчизняної освіти у відповідності з оновленням пріоритетів в державній освітній політиці, зміна концептуальних орієнтирів організації системи післядипломної педагогічної освіти на засадах європейських досягнень неперервності освіти дорослих. Указано на необхідність розгляду питання співставлення особливостей функціонування закладів післядипломної освіти в різні періоди, ураховуючи характер впливу національного наукового та культурного розвитку на зміни та удосконалення змісту післядипломної освіти вчителів-філологів у ХХ столітті, починаючи з 1940-х років, оскільки саме в цей період визначено теоретичні засади й практичні підходи до функціонування вітчизняної мовно-літературної й післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін. Зроблено висновок, що система підвищення кваліфікації як одна з підсистем післядипломної педагогічної освіти досліджуваного періоду характеризується частими спробами реформування всієї освітньої галузі й мовно-літературної освіти зокрема та переорієнтацією й перепідготовкою вчителів відповідно до вимог часу. Визначено позитивні тенденції, що є актуальним для екстраполяції досвіду післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін у сучасний вітчизняний освітній простір.

Ключові слова: післядипломна освіта, філологічні дисципліни, система підвищення кваліфікації вчителів.

Постановка проблеми. В умовах стрімкого розвитку суспільства стає нагальною потреба у висококваліфікованих фахівцях, які зможуть демонструвати здатність і виявляти готовність перебудовувати свою професійно-педагогічну діяльність відповідно до нової ситуації, що значною мірою залежить від їхнього професійного рівня й майстерності. Як показало вивчення стану управління розвитком професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної педагогічної освіти, у сучасних умовах спостерігається розрив між новими завданнями, які стоять перед педагогічними працівниками, і якістю їхньої реальної професійної діяльності. Особливо це стосується вчителів філологічних дисциплін, які, незважаючи на теоретичну підготовку у закладах вищої освіти, не готові до розв'язання проблем, визначених нормативно-правовими документами, а саме: формування комунікативної та літературної компетентностей, навчання орієнтуватися в інформаційному потоці, що постійно зростає, умотивування необхідності самостійно навчатися й самовдосконалюватися. Тому особливого значення набуває проблема розвитку професійної компетентності вчителів взагалі й філологічних дисциплін зокрема.

Аналіз досліджень. Питання підвищення кваліфікації педагогів розглядали В. Бондар, Т. Борова, Л. Ващенко, О. Галус, С. Гончаренко, Л. Даниленко, М. Дробноход,

* © *Подліняєва О. О.*

Г. Єльникова, Н. Клокар, М. Красовицький, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, М. Кухарєва, М. Лапенок, В. Маслов, В. Олійник, В. Онушкін, Л. Покроєва, Н. Протасова, М. Романенко, З. Рябова, В. Сидоренко, Т. Сорочан, О. Тонконога, Т. Хлєбнікова, П. Худоминський, А. Чміль, Т. Шамова, І. Якухно.

Значну увагу науковці приділяють дослідженню проблем професійної компетентності вчителів, зокрема: А. Адольф, Т. Борова, Ю. Варданян, Р. Гільмєєва, І. Гришина, М. Елькін, Е. Соф'янц, В. Стрельников, Л. Шевчук (професійна), В. Бездухов, Л. Большакова, Т. Добудько (педагогічна), Н. Кузьміна, Н. Лісова, М. Лук'янова, А. Маркова, Л. Мітіна. Н. Яковлєва (психологічна), Н. Єршова (соціально-перцептивна), І. Котлярова, Л. Хоружа (загальнокультурна та етична), В. Кузовлєв, Л. Петровська, В. Сидоренко (комунікативна), І. Єрмаков, Л. Сохань (життєва) компетентності.

Мета статті – проаналізувати історичний аспект розвитку післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін на основі висвітлення її сутнісних особливостей, потенціалу, результатів і перспектив.

Виклад основного матеріалу. Реалізація нових засад підвищення кваліфікації педагогічних кадрів потребує ретроспективного аналізу цього процесу: дослідження системи національної післядипломної освіти сприяють віднайденню способів підвищення її ефективності. Історико-педагогічні пошуки дають можливість констатувати низку закономірностей розвитку, позитивні чинники і недоліки в організації процесу підвищення кваліфікації, у тому числі й учителів філологічних дисциплін, характерні особливості функціонування, можливості та перспективи модернізації.

Аналіз наукових джерел, власне бачення проблеми дали можливість О. Семеног [7, с. 111] визначити професійну компетентність учителя філологічних дисциплін як ступінь сформованості системи знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності. Фундаментом професійної компетентності вчителя-словесника є його якісна лінгвістична підготовка, формування лінгвістичної компетенції як комплексу лінгвістичних знань про мову як суспільне явище і систему, що постійно розвивається, зв'язок мови з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу, вмінь оперувати лінгвістичними знаннями в професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії. Як наголошують Н. Слюсаренко, М. Кульбацька, суб'єкт-суб'єктний підхід уможливлює урівноважити позиції вчителя й учня, що виражається у спільному обговоренні актуальних навчальних і виховних проблем, застосуванні педагогом демократичного стилю управління. При цьому педагог у більшості випадків виконує лише роль координатора. Крім того, суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають взаємний та плідний розвиток якостей особистості як учня, так і вчителя в процесі їхнього спілкування і спільної діяльності [8].

В історико-педагогічних дослідженнях узагальнено ґрунтовний матеріал з історії становлення, розвитку й функціонування системи післядипломної освіти. У більшості вказаних досліджень зосереджено увагу як на історичному аспекті розвитку загальної системи освіти, так і на можливостях екстраполяції конструктивного досвіду системи післядипломної освіти вчителів, зокрема філологічних дисциплін, у сучасну освітню галузь. Однак на сьогодні не втрачає актуальності пошук цілісної інформації про функціонування післядипломної педагогічної галузі освіти, зважаючи на особливості соціальних змін в Україні.

Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що зазначена проблематика висвітлена в законодавчо-нормативних документах, монографіях і посібниках, статтях у збірниках наукових праць та історико-педагогічних виданнях, архівних даних, що містять статистичні звіти, у навчально-освітніх планах. Зокрема, тенденції розвитку післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін відображено в численних

історико-педагогічних дослідженнях останніх десятиліть. Серед них дисертаційні дослідження, захищені в установах НАПН України: А. Зубка «Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» (2002), С. Болсун «Розвиток педагогічної техніки вчителя в процесі підвищення кваліфікації» (2002), А. Кузьмінського «Теоретико-методологічні засади післядипломної освіти в Україні» (2003), Н. Білик «Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів» (2005), В. Буренко «Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю» (2005), Н. Устинової «Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти» (2006), О. Червінської «Створення та розвиток післядипломної педагогічної освіти в Автономній Республіці Крим» (2007), І. Киричок «Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Ніжинському історико-філологічному інституті (1875–1917 рр.)» (2007), О. Жосана «Підготовка вчителів до апробації шкільної навчальної літератури в системі післядипломної освіти» (2008), І. Тяллевої «Формування готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності в системі післядипломної освіти» (2009), Л. Сігаєвої «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)» (2010), Л. Шинкаренко «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1991–2007 рр.)» (2010), В. Демченка «Підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами» (2010), С. Івашньової «Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи» (2010), Ю. Присяжнюк «Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти» (2010), О. Котенко «Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти» (2011), Н. Бендерець «Розвиток педагогічної майстерності вчителів у процесі підвищення кваліфікації в умовах дистанційного навчання» (2013), В. Студенікіної «Розвиток методичної компетентності вчителів української мови в системі підвищення кваліфікації» (2013), В. Сидоренко «Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти» (2013) та ін.; монографії і посібники, статті в збірниках наукових праць [9, с. 184-185].

Тривалий процес професіоналізації і розвитку професійної компетентності педагогів відбувається впродовж майже 200 останніх років. «Проблеми підготовки вчителя «пронизують» науково-педагогічні дослідження. Вони здійснюються в трьох аспектах: 1) як спеціальні окремі дослідження; 2) як складова різних досліджень (історичних, дидактичних, методичних та інших); 3) як міжнародні проєкти з проблем вчителя, його творчої діяльності, його педагогічної майстерності» [4, с. 16, 21].

Окреслимо найсуттєвіші чинники, що мали вплив на функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів загалом і філологічних дисциплін. Після ухваленого Верховною Радою СРСР у грудні 1958 року закону, що проголошував зміни в освітній галузі Радянського Союзу, у квітні 1959 року було ухвалено аналогічний Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в УРСР» (Про зміцнення зв'язку школи з життям, 1959). Цей період позначений розвитком мережі опорних шкіл з метою упровадження в практику роботи школи досягнень педагогічної науки, створенням шкіл передового педагогічного досвіду, уведенням посади громадського методиста районного (міського, обласного) відділів народної освіти [3, с. 270].

Важливим стало відновлення діяльності районних (міських) методичних кабінетів (РМК) для впорядкування роботи з педагогами на районному рівні в 1968 році (Основні документи, 1973); перехід на нові навчальні плани й програми в кінці 60-х – на початку 70-х років XX ст. (Про графік дальшого переходу шкіл, 1969); запровадження в загальноосвітніх школах кабінетної системи навчання наприкінці 70-х років XX ст. (Про

навчальні кабінети загальноосвітньої школи, 1974); запровадження атестації педагогічних працівників у 1974 році (Про заходи по виконанню постанови Ради Міністрів СРСР, 1974). Аналіз матеріалів засідань колегії МНО УРСР кінця 70-х – початку 80-х років XX століття свідчить, що в системі підвищення кваліфікації вчителів запроваджувався системний підхід та регламентувалися всі види діяльності. Вплив на зміст післядипломної педагогічної освіти мали й інші документи профільного міністерства, що визначали функціонування закладів освіти в цей період, давали характеристику стану мовно-літературної освіти та ефективності підвищення кваліфікації вчителів південних областей Української РСР [3, с. 270].

Функціонування системи післядипломної освіти, зокрема, вчителів філологічних дисциплін, залежить від ряду закономірностей, які є теоретичною основою регулювання ефективного перебігу певного процесу. Скористаємось переліком закономірностей, визначених В. Пуцовим [6, с. 8–9]:

1. Залежність післядипломної освіти як особливого освітнього утворення від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів суспільного середовища.

2. Єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення в процесі післядипломної освіти загальнокультурної (загальноосвітньої), кваліфікаційної та функціональної складових сукупної культури педагога.

3. Взаємозв'язок післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням.

4. Залежність ефективності післядипломної освіти педагогів від доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі.

5. Залежність змісту післядипломної освіти від суспільних та індивідуальних потреб, врахування при цьому прискорення темпів старіння й оновлення знань, реальних можливостей та особливостей освіти дипломованих спеціалістів.

В умовах реформування вітчизняної системи післядипломної освіти важливим є дотримання певних педагогічних принципів, спрямованих на організацію освітнього процесу на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Провідними серед таких принципів, на наш погляд, є наступні: андрагогічний принцип; принцип персоніфікації; принцип змішаного навчання дорослих; принцип компетентнісного навчання; принцип інтеграції форм післядипломного навчання; принцип інформатизації навчального процесу; принцип побудови методично-інформаційного середовища.

Розглянемо сутність реалізації вказаних принципів у контексті системи післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін.

Становлення андрагогіки як науки, що вивчає особливості освіти дорослих, відбувається на фоні науково-технічного прогресу і оновленням вимог до фахівців, швидким накопиченням нових знань і старінням уже існуючих, зміною технологій, сучасною організацією виробництва. Дослідниками було визначено важливість та необхідність залучення дорослої людини до прийняття будь-яких рішень стосовно своєї особистості. У зв'язку з цим врахування індивідуальних особливостей і запитів осіб слухачів набуває особливої актуальності для сучасної післядипломної педагогічної освіти. Актуалізація у навчальному процесі підвищення кваліфікації готовності і здатності слухачів до саморозвитку шляхом використання ефективних моделей навчання, залучення їх до планування власної кар'єри, до оцінювання розриву між наявним і бажаним освітнім рівнем сприятиме усвідомленню педагогами власних освітніх потреб.

У взаємозв'язку з андрагогічним принципом актуальним є втілення в систему післядипломної освіти принципу персоніфікації, відповідно до якого просте накопичення знань у вигляді інформації вже не є орієнтирами самоосвітньої діяльності фахівця. Натомість з'являються більш продуктивні показники: здатність до самонавчання, реального самовизначення професійних активів і пасивів,

самостійного вибору найбільш успішних форм самореалізації, тобто здатність до саморозвитку.

В основі реалізації принципу персоніфікації вбачаємо ідеї особистісно-орієнтованого підходу. Ураховуючи, що навчання фахівця в постдипломний період має певні особливості, коли в процесі двох циклічно повторюваних етапів – курсового й міжкурсового – передбачається зміна й позитивний розвиток професійних якостей педагога, що забезпечує підвищення ефективності педагогічної діяльності, одним із головних завдань системи підвищення кваліфікації учителів є створення умов для самореалізації педагогічних працівників, удосконалення прийомів самоосвіти на тлі вже набутого професійного досвіду. У зв'язку з цим цікавими, на наш погляд, є теоретичні висновки В. Введенського [1]. Вчений зазначає, що основне завдання післядипломної освіти дорослих – створення умов для самоактуалізації педагогічних працівників, удосконалення прийомів самоосвіти на основі професійного досвіду.

Розвиток професійних компетентностей учителя філологічних дисциплін, задоволення його запитів в наданні відповідних освітніх послуг обумовлює необхідність дослідження поняття самоосвіти як педагогічного явища, пошуку нових технологій навчання дорослих, спрямованих як на оптимізацію внутрішніх резервів особистості, так і на зміну умов навчання.

В умовах інформатизації всіх сфер суспільної діяльності досягнення якісних змін в освіті пов'язуємо із принципом змішаного навчання, що проявляється у використанні можливостей інформаційно-комунікаційних, дистанційних та Інтернет-технологій у процесі організації підвищення кваліфікації. Враховуючи віддаленість викладача та слухача у часі і просторі, вказані освітні технології можуть бути успішно використані в організації навчального процесу, особливо в міжкурсовий період. Таке навчання, в основі якого – принцип взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу, реалізований за допомогою використання сучасних засобів комунікації, надає можливість організації відкритих персональних зустрічей та цільового управління рівнем засвоєння необхідного матеріалу. Окрім того, інформаційно-комунікаційні технології є потенційно потужним інструментом для розширення можливостей освіти для груп слухачів курсів, традиційно виключених із процесу навчання через соціальні, фінансові, фізичні чи інші причини. Не менш важливим є й той чинник, що змішане навчання дозволяє більше часу відводити на практичне закріплення самостійно набутих теоретичних знань, вчасно виявляти прогалини та навчальні ускладнення, власне корегувати час вивчення тієї чи іншої теми. Своєрідне асинхронне навчання, що характеризується затримкою в часі між постановкою інструкції та її використанням фахівцем, на думку *Л.* Ніколаєнко, «сприяє активізації самоорганізації та саморегуляції пізнавальної діяльності вчителя» [5, с. 49].

В умовах реалізації відкритого навчання підвищуються вимоги до викладачів закладів післядипломної освіти, адже зміни в структурі освітнього простору (тимчасовий склад навчальних груп, індивідуальна траєкторія навчання кожного слухача) залежать від їх мобільності та тактовності, здатності враховувати педагогічний стаж, рівень кваліфікації, ступінь сформованості компетентностей, коло соціокультурних інтересів слухачів задля задоволення професійних потреб. Треба зазначити, що неперервна професійна підготовка кадрів здатна забезпечувати три основні напрями просування особистості у відкритому освітньому просторі: поступове зростання за ступенями та рівнями навчання, удосконалення наявної кваліфікації та можливість зміни профілю освіти у відповідності з потребами й можливостями особистості, що, зрозуміло, обумовить необхідність набуття нових компетентностей.

Тому принцип ключових компетентностей та безпосередньо компетентнісний підхід до організації післядипломного навчання, який знайшов своє відображення в наукових дослідженнях ще наприкінці XX століття, за умов сьогодення набуває нового осмислення. Як показує міжнародна освітня практика, одним з основних умов

задоволення потреб ринку праці в компетентних кадрах, покликаних забезпечити його конкурентоспроможність, є побудова освітнього процесу на основі компетентнісного підходу.

Для забезпечення неперервності освіти вчителів філологічних дисциплін упродовж усього періоду педагогічної діяльності важливим є врахування принципу інтеграції навчання на курсах підвищення кваліфікації з навчально-методичною, дослідно-експериментальною роботою та інноваційною діяльністю навчальних закладів.

Висновки. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: процеси модернізації вітчизняної освіти у відповідності з оновленням пріоритетів в державній освітній політиці, зміна концептуальних орієнтирів організації системи післядипломної педагогічної освіти на засадах європейських досягнень неперервності освіти дорослих передбачають зміни в сутності принципів післядипломної педагогічної освіти: інтеграція, узгодженість і наступність функціонування різних ланок системи підвищення кваліфікації, випереджальний характер змісту та форм організації навчального процесу у курсовий та міжкурсовий періоди з урахуванням досягнень педагогічної науки та перспективного педагогічного досвіду.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Вважаємо необхідним на основі вивчення та узагальнення джерельної бази, вітчизняного досвіду історико-педагогічних досліджень визначити мету, завдання, зміст, форми і методи післядипломної освіти вчителів-філологів упродовж історичного розвитку; визначити теоретичні засади і практичні основи цього процесу на різних історичних етапах в контексті суспільних змін в Україні; розглянути теоретичні та методичні аспекти екстраполяції конструктивного досвіду в сучасну освітню галузь. Це і є перспективою подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
2. Войцеховський М. Педагогічні аспекти професіонального розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти. *Освітологічний дискурс*: електронне фахове видання. URL: www.nbuv.gov.ua/e-journals/osdjs/2010_2/10imfepo.pdf.
3. Кузьменко В., Чух Г. Вектори розвитку післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін Півдня України в 1959–1984 рр. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал. Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2019. № 10 (94). С. 268–278.
4. Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія: педагогічні науки*. 2011. Вип. 1 (33). С. 16–21.
5. Ніколаєнко Л. Інтерактивні процеси в сучасній післядипломній педагогічній освіті. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 2. С. 48–53.
6. Пуцов В. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 2. С. 7–11.
7. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
8. Слюсаренко Н., Кульбацька М. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 1 (33). С. 194-201. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_1(33)__25
9. Чух Г. П. Післядипломна освіта вчителів філологічних дисциплін Півдня України в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Випуск 40. С. 183–188.

References:

1. Vvedenskii, V. (2003). Modelirovanie professionalnoi kompetentnosti pedagoga [Modelling teachers' professional competence]. *Pedagogika*, 10, 51–55 [in Russian].

2. Voitsekhovskyi, M. (2010). Pedahohichni aspekty profesionalnoho rozvytku osobystosti vchytelia v systemi pisliadyplomnoi osvity [Pedagogical aspects of professional development of a teacher's personality in the system of postgraduate education]. *Osvitolohichnyi dyskurs.* Retrieved from www.nbuv.gov.ua/e-journals/osdjs/2010_2/10imfepo.pdf [in Ukrainian].
3. Kuzmenko, V., & Chukh, H. (2019). Vektory rozvytku pisliadyplomnoi osvity vchyteliv filolohichnykh dystsyplin Pivdnia Ukrainy v 1959–1984 rr. [Vectors of the development of postgraduate education of teachers of philological disciplines of South Ukraine in 1959-1984]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: naukovyi zhurnal. Sumskyi derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka,* 10 (94), 268–278 [in Ukrainian].
4. Nychkalo, N. H. (2011). Pedevtolohichni poshuky v pedahohichnii nautsi [Pedeutological research in pedagogical science]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho. Seriia: pedahohichni nauky,* 1 (33), 16–21 [in Ukrainian].
5. Nikolaienko, L. (2006). Interaktyvni protsesy v suchasnii pisliadyplomnii pedahohichnii osviti [Interactive processes in modern postgraduate pedagogical education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini,* 2, 48–53 [in Ukrainian].
6. Putsov, V. (2007). Teoretychni osnovy rozvytku pisliadyplomnoi osvity yak nevidiemnoi skladovoi neperervnoi osvity [Theoretical foundations of postgraduate education as an integral part of continuing education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini,* 2, 7–11 [in Ukrainian].
7. Semenoh, O. M. (2005). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury* [Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature]. Sumy: VVP "Mriia-1" TOV [in Ukrainian].
8. Slyusarenko, N., & Kulbatska, M. (2015). Subiekt-subiektnyi pidkhid do orhanizatsii pedahohichnoho protsesu [Subject-to-subject approach in the teaching process]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika*, 1 (33), 194-201. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_1(33)__25 [in Ukrainian].
9. Chukh, H. P. (2018). Pisliadyplomna osvita vchyteliv filolohichnykh dystsyplin Pivdnia Ukrainy v pedahohichnii teorii i praktytsi [Postgraduate education of teachers of philological disciplines of the South of Ukraine in pedagogical theory and practice]. *Pedahohichnyi almanakh,* 40, 183–188 [in Ukrainian].

Podlinyayeva O. O.,
orcid.org/0000-0002-0009-3126

POSTGRADUATE EDUCATION OF TEACHERS OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES: HISTORICAL ASPECT

The article is devoted to the development of postgraduate education of teachers of philological disciplines in the domestic pedagogical system. An overview of the source base on this issue is offered. The analysis of the basic principles of the organization of postgraduate education of teachers of philological disciplines formed as a result of historical development of domestic pedagogy is presented. Based on the study, conclusions were made about the role of postgraduate education of teachers, including teachers of philology, which serves as a socially formative factor in the development of the state. The main processes of modernization of national education in accordance with the renewal of priorities in state educational policy, change of conceptual guidelines for the organization of postgraduate pedagogical education on the basis of European achievements in continuity of adult education are pointed out. Scientific and cultural development change and improve the content of postgraduate education of teachers of philology in the twentieth century, since the 1940s, because it is during this period determined the theoretical foundations and practical approaches to the functioning of domestic language and literature and postgraduate pedagogical education of teachers of philology. It is concluded that the system of professional development as one of the subsystems of postgraduate pedagogical education of the period under study is characterized by frequent attempts to reform the entire education sector and language and literature education in particular and reorientation and retraining of teachers according to time. Positive tendencies are determined, which is relevant for extrapolation of the experience of postgraduate education of teachers of philological disciplines into the modern domestic educational space.

Key words: postgraduate education, philological disciplines, teacher training system.

Дата надходження статті: 17.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рибалко П. Ф.

УДК 37.046.12 (477.8)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi47.177

***Прокопів Л. М.**[*],*
orcid.org/0000-0001-8661-510X
***Сидорук О. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-7173-5798

ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНІЗАЦІЇ ШКОЛИ В ЗАХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Статтю присвячено вивченню історико-педагогічних напрацювань з проблеми українізації школи в Західному регіоні України на початку ХХ століття.

Авторами проаналізовано особливості та важливі чинники збереження української школи та освіти: соціально-політичні (розпад імперій і створення ЗУНР, штучна територіальна розмежованість, насильницька політика чужих держав та існування в межах таких держав, відсутність прав українців на повноцінну освіту), економічні (відсталість, слабкий розвиток економіки та промисловості), культурні (низький рівень розвитку загальної культури, зневага до українського населення тощо).

У статті на основі аналізу джерельної бази (архівні матеріали, наукові дослідження сучасних науковців) визначено важливі проблеми, напрямки, засоби збереження української мови та школи.

Авторами розширено уявлення про можливості школи та вчителя в Західній Україні на початку ХХ століття задля збереження українських ідей і нації загалом.

У статті доведено думку про національне виховання як основну мету школи, а саме те, що західноукраїнські освітяни постійно опікувалися проблемами розвитку школи, основою якої стало українознавство, що відповідало меті та змісту виховувального навчання.

З'ясовано, що збереженню та розвитку української національної школи сприяло розширення мережі приватних навчальних закладів, зокрема приватних гімназій.

Вивчені історико-педагогічні дослідження дозволили виокремити умови збереження української школи, закцентувати увагу на особливостях навчальних курсів у школах Західної України на початку ХХ століття, що мали великий вплив на її українізацію.

Автори наголошують, що дослідження проблем українізації школи потребують детального наукового вивчення для екстраполяції досвіду в сучасне шкільництво.

Ключові слова: *Західна Україна, національна школа, українізація, націоналізація, шкільна освіта, українська мова.*

Постановка проблеми. На сьогодні актуалізується питання єдності України. Воно неможливе без української школи, національної ідеї. Саме тому варто повернутися до досвіду минувшини. Уміння українців у той час вижити в межах різних чужих політичних націй – важлива особливість збереження українства. Школа – той інструмент, який оберігає й розвиває націю, створює умови для кращого життя українства. Це дуже важливо було в минулому столітті й необхідним є зараз.

Аналіз досліджень. Саме тому проблеми збереження української освіти в Західному регіоні привертають увагу сучасних науковців, дослідників історії шкільництва Західної України: Буковини (І. Житарюк, О. Пенішкевич та ін.), Галичини (Г. Білавич, Т. Завгородня, Г. Лемко, Б. Савчук, В. Стинська та ін.), Волині (Л. Козоріз, Н. Рудницька та ін.), Закарпаття (В. Гомонай, О. Фізеші та ін.).

Загалом питання українізації шкіл України в 20-30-х роках ХХ століття детально проаналізували В. Кузьменко, Н. Слюсаренко. Автори акцентували на якісно новій ролі української школи в суспільному житті у 20-ті – на початку 30-х років ХХ століття [10].

[*]© *Прокопів Л. М.*
[*]© *Сидорук О. М.*

Особливої уваги варті дослідження Т. Завгородньої, яка не лише детально вивчила дидактичну думку Галичини (1919/1939 рр.), а й показала особливості навчання українською мовою та проаналізувала творчу спадщину галицьких українських педагогів [5, с. 78-79].

У публікації Б. Ступарика проаналізовано еволюцію національної школи, збереження української мови й національного виховання в педагогічній думці Галичини, зокрема, висвітлено концептуальні засади національного шкільництва [16, с. 1]. У контексті сказаного детального вивчення потребують особливості українізації школи в Західній Україні.

Мета статті – з'ясувати, спираючись на сучасні наукові доробки та архівні джерела, особливості збереження української мови та освіти в Західній Україні на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Вирішальне значення в розвитку нації має мова, бо саме в ній закладаються основи не тільки знань, але й громадянської свідомості. Це стосується бездержавного народу (як-от українців на окупованих територіях у міжвоєнний період), який лише завдяки мові, релігії, національній культурі і, не в останню чергу, освіті мав змогу зберегти етнічну спільноту, не втратити надію на здобуття незалежності.

Українізація в Західній Україні в розумінні збереження української мови полягала передусім у боротьбі за українську національну школу.

Важливим аспектом збереження української мови була початкова школа, бо в середніх школах, а тим більше – вищих, мова викладання була, як правило, не рідна. Для початкових шкіл в Західній Україні був характерний утраквізм (двомовність). Тому для сіл (а села в Західній Україні були переважно українськими) існування національної школи було дуже важливим і навіть доленосним. Питання українізації школи в Західній Україні на початку ХХ ст. набуває не лише освітянського, але й набагато ширшого – соціально-політичного значення.

Загалом українізація в Західній Україні зумовлена низкою чинників:

по-перше, соціально-політичними обставинами, які впливали на розвиток освіти й на формування її змісту. Відомо, що Західна Україна в перші десятиріччя ХХ століття в економічному відношенні була дуже відсталою (не розвивалася промисловість, сільське господарство занепадало, країни-окупанти не мали на меті розвивати економіку на західноукраїнських землях);

по-друге, позитивні зміни в українізацію приніс розпад Австро-Угорської імперії, що було використано як можливість для відродження своєї державності. Українці, які жили на західних територіях України, що входила до складу Польщі, Чехословаччини, Румунії, зазнавали утисків, бо визвольні змагання не призвели до бажаного результату.

Серйозною спробою утвердження власної держави стало проголошення Західно-Української Народної Республіки (ЗУНР) у листопаді 1918 р. 75 % ЗУНР, як стверджують дослідники, складали українці, поляки – 12 %, євреї – 11 %, решта – інші національності [2, с. 114].

Уряд ЗУНР сприяв розвитку української мови, робив все для розширення мережі українського шкільництва. Зокрема, ним прийнято закон від 10 лютого 1919 р., згідно з яким українська мова проголошувалася державною.

Питання українізації розв'язувалося так: при проживанні у місцевості, де більшість українців, відкривались українські школи. У містах створювалися утраквістичні (двомовні) школи. В усіх польських школах обов'язковим предметом вивчання була українська мова.

Ще одним чинником її збереження стало створення приватних шкіл, гімназій. Саме тут зберігався український дух та ідеї українства. В архівних джерелах ми, аналізуючи журнали шкіл, знаходили записи вчителів та директорів польською мовою. У 1919 році такі записи стали вже україномовними.

Велику увагу розвитку українського шкільництва в Західній Україні приділяли товариства «Просвіта», «Рідна Школа», які видавали підручники і посібники, зокрема «Буквар», читанки для II–IV класів тощо [16].

У книзі «Товариство «Рідна школа» Г. Білавич і Б. Савчук стверджують, що українські приватні початкові школи стали основою боротьби українського народу за українізацію школи. «Рідна Школа» утримувала 33 середні школи з загальною кількістю понад 6000 учнів [1, с. 110].

Приватне шкільництво в ті часи було одним з дієвих засобів, що протидіяв постійному намаганню офіційної влади поступово знищувати українські школи. Зокрема, набула поширення система приватного домашнього навчання. Причому рівень освіти дітей у таких школах був вищий, ніж учнів у державній школі [1, с. 109].

У ті часи «всюди з виїмком польських громад, викладовий язик український, понехано святкованнє свят латинських, понехано науку виступів з історії Польщі і бувшої Австрії, понехано науку польської мови з виїмком громад чисто польських, а в громадах, де людність польська становить 25 %, наука польської мови маєся уділяти доперло на 3 році і то в двох годинах тижнево» [6, с. 19].

Цей запис підтверджує думку, що про свою державу і мову дбали не тільки державні службовці, а й директори шкіл, учителі. У 1921 р. Польською конституцією введено право спілкуватися українцям рідною мовою та навчатися нею в початкових школах. Однак, від 1921 року, за даними статистики, українське населення зменшувалося й кількість україномовних шкіл зменшувалося також. Розуміючи загрозу з боку української громади, яка прагнула до вільної і незалежної держави, польська влада робила все, щоби перешкодити піднесенню національної ідеї. У той час зменшувалася частка україномовних навчальних закладів: з 793 (1924 р.) до 337 (1927 р.) [11, с. 66].

Українське шкільництво ополячувалося або утраквізувалося й було в руках польських учительських сил, тому не приносило користі українцям.

Сільські школи, які мали один чи два класи, показували низький рівень знань з української мови. Вони ставали практично бездіяльними. «Про дискримінаційний характер тогочасного шкільного устрою можна судити з того, що шість років навчання в одно- чи двокласній школах прирівнювали до чотирьох років в трикласній і два роки в чотирикласній, шість років навчання в трикласній – до чотирьох років у чотирикласній» [5].

На початку 30-х років XX ст. була зроблена спроба українізації на західноукраїнських землях. Польським урядом 11 березня 1932 р. було прийнято рішення змінити структуру освіти. Навчання в школах розподілялося відповідно до трьох концентрів. 1 ступінь – 1-4 класи. Тут діти навчалися читанню і письму. 2 ступінь – 5-6 класи. У них займалися в основному практичними завданнями й мали господарське спрямування. 3 ступінь – 7 клас. Учні поглиблювали свої знання й мали право вступати до навчальних закладів середнього типу.

З одного боку, видавалося, що така реформа сприятиме українізації школи. Але на практиці шкіл другого/третього ступенів було дуже мало.

Свідчення цього находимо в архівних матеріалах: «Наш нарід обдарований самими тільки одноклясівками, рідше двоклясівками, дуже рідко триклясівками, а чотири- і більше – клясівок у нас зовсім немає» [9, с. 16]. У цей час українцям не дозволялося навчатися в державних навчальних закладах, що приводило до ополячення українського народу.

Небажання поляків сприяти українським дітям в отриманні української початкової освіти спричинило до організації приватних міських навчальних закладів. Їх відкривали в основному громадські та релігійні організації (або за рахунок громад). Саме такі приватні школи мали провідне місце в українізації, зокрема в піднесенні освіти й культури українців в Західній Україні.

Так, у Станіславському (нині Івано-Франківщина) повіті були 4 українські приватні школи, а в Тернопільському – 4 міські і 2 сільські школи. Ось як пише про приватні школи А. Крушельницький: «…всі поневолені народи, оскільки вони не затратили своєї національної чести й гідності, мусять закладати свої приватні школи на те, щоб у них, незалежно від чужої школи й чужого вчителя, давати своїй молоді такий світогляд, якого вимагає інтерес нації» [13, с. 91].

Що ж до українського села, воно в основному було неписьменним.

На Волині польська влада, розуміючи вплив галичан, намагалася обмежити контакти між галичанами та волинянами. Там кураторіум проводив політику обмеження викладання українською мовою, закривав українські школи. Українських шкіл у цій місцевості майже не було, а української мови зазвичай навчали польські вчителі, які самі не володіли нею. У таких школах виховували не українців, а «добрих поляків». Українських учителів пригнічували, їх кількість зменшувалася.

Національний склад учнів станом на 1925 р. у Рівному (Волинський кураторіум) подано на рис. 1.

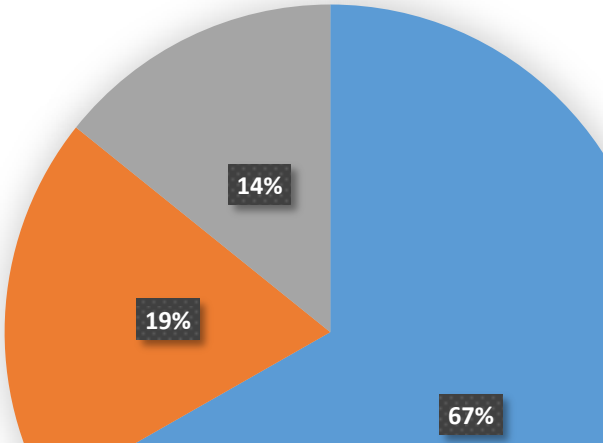

Рис. 1. Кількість українського шкільництва на Волині (1925 р.)

У той час навчали цих дітей 76,6 % вчителів-поляків і 17,6 % вчителів-українців [15, с. 16].

Такі ж дані простежуємо в закладах із підготовки вчителів для українських початкових шкіл. Зокрема, серед 13 викладачів державного педагогічного ліцею тільки 4 знали українську мову [14, с. 10]. А україномовних вчителів відправляли працювати в польські навчальні заклади. Така ж ситуація тривала і в середніх навчальних закладах, куди практично не допускали українців. Наслідком такого ставлення поляків до українства стала його неграмотність.

Якщо у Галичині українські школи існували за рахунок товариства «Рідна Школа», то на Волині не функціонувало ніяких українських громадських товариств і приватних навчальних закладів.

У журналі «Українська школа» зазначено, що на Поліссі та Лемківщині українських шкіл майже не було, а вивчення української мови мало дуже поверховий характер. З цього приводу І. Герасимович пише: «У нас в школі вчать тільки три рази на тиждень української мови. В першій клясі зовсім не вчать української мови, в другій вчать, але дуже мало. Не вчать українських пісень, тільки польські» [3, с. 155].

Таким чином, стан українського шкільництва в Західній Україні був надзвичайно важким. Польська влада всіляко боролася з українізацією.

Драматична доля спіткала й українські школи Буковини, яка була під владою Румунії. Відомо, що «до часу приєднання Буковини до румунської держави було там 218 народніх шкіл із українською викладовою мовою, 10 шкіл було із мовою

українською і німецькою, 2 школи з українською і румунською а 4 школи з українською, німецькою й румунською. В більшості мішаних українсько-румунських громад існували цілком окремі й самостійні школи українські і румунські» [7, с. 4].

Під час румунізації всіх видів шкільництва в Буковині, до 1927 р., навчання рідною мовою не проводилося. Люди почували себе у відчаї. Румунська влада робила все для того, щоб проводити політику румунізації. Зокрема, був виданий наказ, згідно з яким всіх дітей, що народилися після 1918 року, записували як румунів [4, с. 48]. Унаслідок цього в одній українській родині батьки були українцями, а діти – румунами.

У цей час на Буковині майже не було українських учителів. У законі від 26.07.1924 року читаємо, що «горожани румунського походження, які забули свою рідну мову, зобов'язані висилати своїх дітей тільки до громадських чи приватних шкіл із румунською викладовою мовою» [8, с. 365]. Таким чином, на території Буковини до 1927 р. були ліквідовані українські школи.

Однак, залишалися ще острівці українізації. Зокрема, буковинці (як і галичани) боролися за навчання українською мовою, писали листівки, заклики до єднання, організовували робітничі та селянські віче. У тих українських громадах, де за часів Австрії не було школи, українці домагалися «відкриття українських кафедр – мови, літератури та історії – та утворення двох українських учительських семінарій – жіночої і хлоп'ячої – в Чернівцях. Усунення із шкіл усіх учителів, що не володіють українською мовою, і повернення до роботи всіх тих учителів, що їх раніш викинуто із шкіл або перенесено на румунську територію» [12, с. 156]. Однак ці вимоги не були виконані.

Українізація на теренах Буковини частково, лише у початкових школах, розпочалася з грудня 1929 р. відповідно до закону, який дозволяв у школах з чисельністю українців понад 51 % вводити в початкових класах навчання українською мовою. Становище, в якому опинилося українське населення Буковини, зумовило пожвавлення української просвітницької і культурно-громадської діяльності. Якщо на Галичині українці зуміли протистояти полонізаційним процесам в освіті завдяки створенню приватного шкільництва, то на Буковині засновувати приватні школи було офіційно заборонено.

Боротьба українського населення Буковини за збереження українського шкільництва не принесла результату, діти-українці не мали змоги навчатись у рідномовних школах.

Висновки. Отже, можна констатувати, що в цілому західноукраїнське шкільництво на початку ХХ ст. було у важкому стані. Але, незважаючи на економічні та політичні обставини, все ж таки школа на західноукраїнських землях продовжувала існувати. Освітянам допомагало усвідомлене бажання не лише порятунку школи, а й збереження національної ідентичності. Дослідники історії західноукраїнського шкільництва одностайні в тому, що тільки завдяки відданості педагогів національній ідеї та одержимій праці в умовах чужої держави з'явились обґрунтовані засади формування змісту освіти, а одночасно й національної свідомості української молоді. Сказане має важливе значення стосовно саме початкової школи, яка, по суті, є осередком початку свідомого життя дитини.

Основною метою українізації західноукраїнських шкіл стало національне виховання. Освітяни постійно опікувалися питаннями змісту освіти, наріжною віссю якого мало стати українознавство, що відповідало гаслу виховувального навчання. Ще одним важливим чинником становлення й розвитку українського шкільництва стала участь громадських організацій, всього українського народу. Аналіз історико-педагогічних умов українізації школи на західноукраїнських землях доводить, що українці, які проживали на її теренах, прагнули створити все необхідне для розвитку українського шкільництва.

В умовах штучної територіальної розмежованості західноукраїнських земель чужодержавними режимами українське шкільництво в межах польської та румунської

держав зазнавало серйозних утисків, підпорядковувалося загальнодержавним освітнім напрямам, спрямованим на асиміляцію національних меншин.

Перспективним у нашому дослідженні є визначення впливу педагогів на українізацію школи в другій половині ХХ ст.

Список використаних джерел:

1. Білавич Г., Савчук Б. Товариство «Рідна школа». Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. 208 с.
2. Великочий В. Національна політика ЗУНР у контексті українсько-польських відносин: джерелознавчий аспект. *Українсько-польські відносини в Галичині у ХХ ст.: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (21–22 *листопада 1996 р*.). Івано-Франківськ: Плай, 1997. С. 113–117.
3. Герасимович І. За українську школу під Польщею. *Діло.* 1928. Ч. 65. С. 1–2.
4. Далавурак С., Мацьога Р. Занепад освіти на Буковині під час румуно-боярської окупації (1919 – 1940 рр.). *Розвиток педагогічної освіти і науки в західних областях України*. Тернопіль, 1990. Ч. 1. С. 47–49.
5. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919–1939). Івано-Франківськ: Плай, 1998. 166 с.
6. Информация директора о работе школы. *Державний архів Івано-Франківської області (ДАІФО)*. Ф. 590, оп. 1, спр. 1. 33 арк.
7. Карбулицький І. Сумерк українського шкільництва на Буковині. *Рідна школа*. 1932. Ч. 1. С. 4–5.
8. Квітковський Д., Бридзан Г., Жуковський А. Буковина: її минуле і сучасне. Париж–Філадельфія–Дітройт, 1956. 965 с.
9. Криза народної освіти. *Учительське слово*. 1926. Ч. 2. С. 13–20.
10. Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В. Українізація шкіл України в 20-30-х роках ХХ століття. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 44. С. 241–248.
11. Мій рідний край – Прикарпаття. Івано-Франківськ: Плай, 2000. 376 с.
12. Піддубний Г. Буковина: її минуле і сучасне. Харків: Державне видавництво України, 1928. 255 с.
13. Рецензії на шкільні підручники (буквар і читанку А.Крушельницького). *Центральний державний історичний архів України у м. Львові*. Ф. 361, оп. 1, спр. 172. 46 арк.
14. Списки школ, учителей и учащихся г. Станислава за 1939 год. *ДАІФО.* Ф. Р-2, оп. 1-д, спр. 2. 104 арк.
15. Статистические данные о начальных и семилетних школах, национальном составе учеников Сарненского повета за 1936 год. *Державний архів Волинської області*. Ф. 454, оп. 2, спр. 655. 26 арк.
16. Ступарик Б. Школі — національне виховання молоді: вибрані статті. Івано-Франківськ: Плай, 2005. 283 с.
17. Шестиклассная публичная школа с польско-украинским языком преподования в с. Козари Рогатинского повета. *ДАІФО*. Ф. 590, оп. 1, спр. 1. 33 арк.

Referenses:

1. Bilavych, H., & Savchuk, B. (1999). *Tovarystvo «Ridna shkola»* [Society "Native School"]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [in Ukrainian].
2. Velykochyi, V. (1997). Natsionalna polityka ZUNR u konteksti ukrainsko-polskykh vidnosyn: dzhereloznavchyi aspect [National policy of the Western Ukrainian People's Republic in the context of Ukrainian-Polish relations: source study aspect], *Ukrainsko-polski vidnosyny v Halychyni u XX st.,* materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (21–22 lystopada 1996 r.) [Ukrainian-Polish relations in Halychyna in the twentieth century, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
3. Herasymovych, I. (1928). Za ukrainsku shkolu pid Polshcheiu [About the Ukrainian school near Poland]. *Dilo*, 65, 1–2 [in Ukrainian].
4. Dalavurak, S., & Matsoha, R. (1990). Zanepad osvity na Bukovyni pid chas rumuno-boiarskoi okupatsii (1919 – 1940 rr.) [Decline of education in Bukovina during the Romanian-boyar occupation (1919 – 1940)]. *Rozvytok pedahohichnoi osvity i nauky v zakhidnykh oblastiakh Ukrainy*, 1, 47–49 [in Ukrainian].

5. Zavhorodnia, T. (1998). *Dydaktychna dumka v Halychyni (1919 – 1939)* [Didactic thought in Halychyna (1919 – 1939)]. Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].
6. Informatciia direktora o rabote shkoly [Information of the director about the work of the school] (Fund 590. Inventory 7. File 1). State Archives of Ivano-Frankivsk Region, Ivano-Frankivsk [in Russian].
7. Karbulytskyi, I. (1932). Sumerk ukrainskoho shkilnytstva na Bukovyni [Twilight of Ukrainian schooling in Bukovyna]. *Ridna shkola,* 1, 4–5 [in Ukrainian].
8. Kvitkovskyi, D., Brydzan, H., & Zhukovskyi, A. (1956). *Bukovyna: yii mynule i suchasne* [Bukovyna: its past and present]. Paryzh–Filadelfiia–Ditroit [in Ukrainian].
9. Kriza narodnoi osvity [The crisis of public education]. (1926). *Uchytelske slovo,* 2, 13–20 [in Ukrainian].
10. Kuzmenko, V. V., & Slyusarenko, N. V. (2019). Ukrainizatsiia shkil Ukrainy v 20-30-kh rokakh XX stolittia [Ukrainization of Ukrainian schools in the 1920s and 1930s]. *Pedahohichnyi almanakh*, 44, 241–248 [in Ukrainian].
11. Kononenko, V. (Ed.). (2000). *Mii ridnyi krai – Prykarpattia* [My native land is Prykarpattia]. Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].
12. Piddubnyi, H. (1928). *Bukovyna: yii mynule i suchasne* [Bukovyna: its past and present]. Kharkiv: Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy [in Ukrainian].
13. Retsenzii na shkilni pidruchnyky (bukvar i chytanku A.Krushelnytskoho) [Reviews of school textbooks (primer and reading book by A. Krushelnytskyi)] (Fund 361. Inventory 1. File 172). Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv, Lviv [in Ukrainian].
14. Spiski shkol, uchitelei i uchashchikhsia g. Stanislava za 1939 god [Lists of schools, teachers and students of Stanislav] (Fund R-2. Inventory 1-d. File 2). State Archives of Ivano-Frankivsk region, Ivano-Frankivsk [in Russian].
15. Statisticheskie dannye o nachalnykh i semiletnikh shkolakh, natcionalnom sostave uchenikov Sarnenskogo poveta za 1936 god [Statistics on primary and seven-year schools, the national composition of students of Sarny district for 1936]. (Fund 454. Inventory 2. File 655). State Archives of Volyn Region, Lutsk [in Russian].
16. Stuparyk, B. (2005). *Shkoli — natsionalne vykhovannia molodi* [Schools – national education of youth (selected articles)]. Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].
17. Shestiklassnaia publichnaia shkola s polsko-ukrainskim iazykom prepodovaniia v s. Kozari Rogatinskogo poveta [Sixth grader public school with Polish-Ukrainian language of instruction in the village Kozari of Rogatyn district] (Fund 590. Inventory 1. File 1). State Archive of Ivano-Frankivsk Region, Ivano-Frankivsk [in Russian].

Prokopiv L. M.,
orcid.org/0000-0001-8661-510X
Sydoruk O. M.,
orcid.org/0000-0002-7173-5798

FEATURES OF SCHOOL UKRAINIZATION IN THE WESTERN REGION OF UKRAINE IN THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

The publication concerns the study of historical and pedagogical developments on the problem of Ukrainiization of schools in the Western region of Ukraine in the early twentieth century.

The article contains analysis of the features and important factors of preservation of the Ukrainian school and education: social and political (collapse of empires and establishment of WUPR, artificial territorial demarcation, violent policy of foreign states and existence within such states, lack of rights for full education for Ukrainians), economic (backwardness, weak development of the economy and industry), cultural (low level of general culture development, contempt for the Ukrainian population etc.).

Based on the analysis of the source base (archival materials, scientific researches of modern scientists), the publication identifies important problems, directions, means of preserving the Ukrainian language and school.

The author expands the idea of the opportunities for schools and teachers to preserve Ukrainian ideas and the nation as a whole in Western Ukraine in the early twentieth century.

The article proves the idea of national education as the main goal of the school, namely the fact

that Western Ukrainian educators constantly took care of the problems of school development, which resulted in Ukrainian studies in correspondence with the purpose and content of education.

The article finds that the preservation and development of the Ukrainian national school was facilitated by the expansion of the network of private educational institutions, including private gymnasiums.

The studied historical and pedagogical research allowed to single out the conditions for the preservation of the Ukrainian school, to focus on the features of the courses in the schools of Western Ukraine in the early twentieth century, which had a great impact on its Ukrainization.

The author emphasizes the need to study the research dedicated to the problems of Ukrainization of the school at that time for the sake of detailed scientific study, extrapolation of experience in modern schooling.

Key words: Western Ukraine, national school, Ukrainization, nationalization, school education, Ukrainian language.

Дата надходження статті: 17.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Стражнікова І. В.

УДК 373.2.011.3-51:378.046-021.68 (477)
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi47.178*

***Швед Г. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-7931-885X

СТАНОВЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (50-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Статтю присвячено висвітленню історико-педагогічного аспекту особливостей становлення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України. Виявлено чинники, які сприяли початку становлення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників дитячих садків на початку 50-тих років ХХ століття. Схарактеризовано основні події означеного періоду, впродовж якого відбувалося накопичення досвіду підвищення кваліфікації та становлення змісту післядипломної освіти.

Визначено, що у досліджуваний період задля забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників дитячих садків України органи народної освіти спрямовували свою увагу на виконання директив і вказівок Міністерства освіти УРСР.

Установлено, що центром підвищення кваліфікації були кабінети дошкільного виховання при обласних інститутах удосконалення кваліфікації вчителів. Основними формами професійного розвитку педагогічних працівників була курсова та семінарська перепідготовка, а також методичні об'єднання, науково-практичні конференції, вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду, консультації з питань виховної роботи з дітьми.

Під час теоретичних та практичних занять на курсах підвищення кваліфікації висвітлювалися питання, необхідні як для організації роботи закладу дошкільної освіти, так і особливості організації роботи з дітьми дошкільного віку. Серед лекторів були працівники педагогічного та сільськогосподарського інститутів, працівники обласного відділу народної освіти, інституту удосконалення кваліфікації учителів, а також кращі викладачі педагогічних училищ та вчителі шкіл міста.

Перспективи наступних наукових пошуків полягають у вивченні питання практичного використання матеріалів дослідження в сучасній післядипломній освіті щодо організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: післядипломна освіта, перепідготовка, педагогічні працівники закладів дошкільної освіти, інститут удосконалення кваліфікації вчителів, форми підвищення кваліфікації.

[*]© ***Швед Г. В.***

Постановка проблеми. Підвищення професійного рівня педагогів освітньої галузі було і залишається найбільш актуальним питанням у сфері освіти дорослих. На різних історичних етапах вимоги до професійного рівня педагогів визначаються з огляду на виклики, запити та реформи країни у певній освітній галузі. На початку 50-тих років ХХ століття підвищення кваліфікації педагогів відбувалось відповідно до прийнятих рішень з'їзду, постанов, законів, які передбачали сукупність професійних вимог, на які орієнтувалися обласні інститути підвищення кваліфікації вчителів. Сучасні ж реформи, орієнтовані на підготовку конкурентоспроможного фахівця та вимагають вибору найбільш дієвих форм організації процесу підвищення кваліфікації. Внаслідок цього виникає потреба в дослідженні історико-педагогічного аспекту особливостей становлення підвищення кваліфікації, зокрема педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України.

Аналіз досліджень. Дослідження особливостей підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних установ України у 50-ті роки ХХ століття характеризуються обмеженістю та залишаються недостатньо вивченими. Особливості післядипломної педагогічної освіти розглядали у своїх працях І. Жорова (розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін в системі післядипломної освіти), В. Примакова (післядипломна освіта вчителів початкових класів), Н. Протасова (функціонування системи післядипломної освіти). Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти в Україні радянського і пострадянського періодів відображено в працях Л. Меленець (розвиток дошкільних закладів сільської місцевості), О. Самсонової (розвиток професіоналізму вихователів дошкільних закладів в системі післядипломної освіти), Ю. Сирової (питання методичної роботи в закладах дошкільної освіти), Л. Ходаковської (розвиток дошкільної освіти на Півдні України). Аналіз праць вищезазначених науковців дає підстави вважати, що заходи з підвищення фахової майстерності мали епізодичний та короткотривалий характер.

Метою статті є дослідження становлення післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України 50-тих років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. В результаті аналізу дисертаційних досліджень вітчизняних науковців та архівних джерел у галузі післядипломної педагогічної освіти маємо підстави стверджувати, що середина ХХ ст. характеризувалася інтенсифікацією розвитку мережі закладів дошкільної освіти, що пов'язано з виконанням народногосподарського плану країни. Значний вплив на становлення вітчизняної системи підвищення кваліфікації як складової післядипломної освіти простежується в ході виконання Постанови ЦК КП (б) У «Про заходи по розширенню мережі дошкільних закладів і родильних будинків Український РСР та поліпшення їх роботи» (1949 р.), Постанови Ради Міністрів УРСР «Про організацію в 1950 році сезонних дитячих ясел і дошкільних майданчиків у колгоспах УРСР» (1951 р.) та Постанови ЦК КП (б) У «Про заходи поліпшення роботи в дошкільних установах і установах охорони материнства і дитинства Української РСР» (1950 р). Прийняття цієї постанови спрямовувало увагу органів народної освіти на своєчасну допомогу колгоспам в організації сезонних колгоспних майданчиків, а також забезпечення методичного керівництва їх роботою та підготовку кадрів для них [1, арк. 123].

Ураховуючи наявність розгортання широкої мережі закладів дошкільної освіти Української РСР (близько 3 тис. дитячих садків, понад 20 тис. колгоспних майданчиків) системи Міністерства освіти та інших міністерств та відомств, а також те, що органи народної освіти повністю відповідали за стан виховної роботи і методичне керівництво дитячими закладами, у 1950 році було прийнято рішення про встановлення штатів методистів дошкільного виховання при обласних інститутах удосконалення кваліфікації учителів та міських методичних кабінетів (всього 31 штатна одиниця). Окрім того, у 9 областях на той час працювало 12 міських кабінетів дошкільного виховання, в яких

працювало 24 методисти [там само, арк. 141].

Визначною подією 1950 р. стало встановлення єдиної системи підвищення кваліфікації працівників народної освіти шляхом очно-заочної освіти. Згідно вищезазначеного Положення підвищення кваліфікації повинно було охопити дошкільних працівників із закінченою середньою освітою та досвідом роботи від 5 до 15 років. Положення про єдину систему підвищення кваліфікації передбачає, що основним місцем підвищення кваліфікації педагогів дошкільної галузі стають інститути удосконалення кваліфікації вчителів [там само, арк. 153].

Система очно-заочного навчання була розрахована на періодичне проходження річного циклу занять (один раз у 5 років) кожним дошкільним працівником. Річний цикл навчання розраховувався на 750 навчальних годин, з яких 600 годин − самостійна робота та 150 годин − курси підвищення кваліфікації. Самостійна робота передбачала вивчення ідейно-політичних, педагогічних і методичних питань у міжкурсовий період. Курсова підготовка здійснювалась за навчальним планом і програмами, розробленими Міністерством освіти Української РСР, до яких іноді вносили зміни з огляду на стан роботи закладів дошкільної освіти, труднощі у розв'язанні тих чи інших питань вихователями чи завідувачами [1; 3].

Для читання лекцій запрошувались працівники педагогічного та сільськогосподарського інститутів, працівники обласного відділу народної освіти, інституту удосконалення кваліфікації учителів, а також кращі викладачі педагогічних училищ та вчителі шкіл міста [4, арк. 244, 311, 356].

Аналіз навчальних планів початку 50-тих років для курсів підвищення кваліфікації вихователів та завідувачів засвідчує наявність у змісті освіти ідеологічної та спеціалізованої складової. На вивчення історії ВКП (б) відводилось 24 години, а ідеологічних питань – 4 години. До блоку дисциплін професійної спрямованості входили дошкільна педагогіка (25 годин), психологія (16 годин), дошкільна гігієна (8 годин), а також методики навчання і виховання дітей дошкільного віку (107 годин). Ці дані свідчать про те, що більша частина дисциплін була спрямована на підвищення фахового рівня педагогічних працівників. Маємо підкреслити, що однією зі складових навчального плану було проходження практики і складання екзаменів наприкінці курсів [там само, арк. 246].

У подальших навчальних планах відбувається розподіл годин на лекційні, семінарські і практичні заняття, що свідчить про формування вмінь застосовувати набуті теоретичні знання на практиці.

Очевидним є відсутність у навчальному плані курсової перепідготовки тем із питань керівництва закладом дошкільної освіти, хоча курси були розраховані не тільки на підвищення кваліфікації вихователів, але й завідувачів дитячими садками.

Публікації у педагогічній пресі зазначеного періоду свідчать, що однією з форм підвищення професійного рівня в міжкурсовий період були обласні, міські та міжрайонні семінари, які організовувалися кабінетами дошкільного виховання інститутів удосконалення кваліфікації учителів. Семінари носили як теоретичний, так і практичний характер, за тривалістю розрізняли: 1-2−денні, 3-5−денні та 10-15−денні семінари. Під час проведення їх розглядалися питання дошкільної педагогіки, методики дошкільного виховання, читалися лекції політичного та економічного характеру [3, с. 6].

Методичні об'єднання як один з видів підвищення кваліфікації організовувалися з урахуванням умов і особливостей роботи закладів дошкільної освіти, тому створювалися окремо для завідувачів, вихователів різних вікових груп та різних за комплектацією дитячих закладів. Кабінети дошкільного виховання встановлювали тісний зв'язок із керівниками таких методичних об'єднань шляхом листування, підбору відповідної літератури і розробок окремих тем. На базі інститутів підвищення кваліфікації вчителів двічі на рік відбувались обласні наради керівників методоб'єднань,

на яких підводилися підсумки та обговорення завдань подальшої роботи, а також проводилися семінари для підвищення кваліфікації таких керівників [5].

Для підвищення професійного рівня запровадили проведення Педагогічних читань, спрямованих на вивчення, узагальнення та розповсюдження кращого досвіду педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Зокрема, з матеріалів вивчення досвіду роботи завідувачки кабінетом дошкільного виховання Сталінського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів Ю. Соболєвої можна прослідкувати систему виявлення кращого досвіду. Метою першого етапу було: 1) виявлення кращого досвіду, 2) аналіз зібраного матеріалу, 3) оцінка досвіду та пропозиція його узагальнення, 4) складання плану узагальнення. Другий етап передбачав: 1) рекомендацію тематики для поглибленої роботи та бібліографії, 2) складання орієнтовного плану для розробки певної теми, 3) методичні вказівки щодо збору матеріалу та узагальнення досвіду, 4) проведення тематичної консультації для вихователів, 5) організація перевірки отриманих даних, 6) рецензування матеріалів досвіду, 7) редагування доповіді (статті чи іншого матеріалу) [6, с. 19-20].

Науково-практичні конференції та педагогічні читання у ті часи були присвячені, в основному, питанням дошкільного виховання комуністичної моралі, навчання рідної мови та фізичного виховання дітей.

Так, у 1951 році на методичних об'єднаннях висвітлювалися питання навчання дітей мови, у 1952 році – питання фізичного виховання (загартовування дитячого організму), у 1954 році – організація життя дітей та питання поведінки, у 1955 – трудове виховання, у 1956 – ознайомлення дітей з природою [там само, с. 20].

Своєрідною складовою підвищення фахового рівня знань були різноманітні форми політичного навчання, яким було охоплено більшу частину дошкільних працівників, унаслідок чого визначали підвищення ідейного та теоретичного рівня знань. Педагоги вивчали у гуртках Короткий курс історії ВКП (б), в університетах марксизму-ленінізму і самостійно ознайомлювалися з марксистсько-ленінською теорією, з біографіями В. Леніна та Й. Сталіна [2, арк. 125].

Висновки. Аналіз становлення післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України середини ХХ століття засвідчує, що робота інститутів підвищення кваліфікації вчителів регламентувалась державними документами щодо підвищення професійного рівня. У ході дослідження визначено основні форми підвищення кваліфікації: курсова перепідготовка, різні види семінарів, методичні об'єднання, Педагогічні читання, науково-практичні конференції, а також різноманітні форми політичного навчання. Питання, які розглядалися, були актуальними для дошкільної галузі освіти досліджуваного періоду.

Серед досягнень періоду становлення післядипломної системи педагогів дошкільної сфери було окреслення форм і методів роботи, спрямованих на підвищення професійного рівня, які є актуальними й сьогодні. Зміст післядипломної освіти зазначеного історичного періоду варіювався відповідно до соціально-економічного розвитку країни. Певний сумнів викликає доцільність розгляду питань політичного та ідеологічного характеру, зокрема вплив їх на підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільної галузі вимагає критичної переоцінки.

Проведений аналіз не висвітлює усі особливості досліджуваного питання і засвідчує необхідність більш детального вивчення історичного аспекту з метою використання кращого досвіду в сучасній системі післядипломної освіти.

Список використаних джерел:

1. Доповідні записки до Ради Міністерства та ЦК КПУ по дошкільному вихованню. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 867. Арк. 123, 141, 153.
2. Доповідні записки до Ради Міністерства та ЦК КПУ по дошкільному вихованню. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1038. Арк. 125.

3. Євтухов Г. Підвищувати педагогічну кваліфікацію працівників дитячих садків. *Дошкільне виховання*. 1956. № 11. С. 5–8.
4. Материалы месячных курсов по повышению квалификации учителей, пионервожатых и воспитателей детских садов (планы, программа, тематика и т.д.). *Державний архів Херсонської області.* Ф. 2419. Оп. 1. Спр. 66. Арк. 244, 246, 311, 356.
5. Полянська Ф. Керівництво роботою методичних об'єднань. *Дошкільне виховання*. 1957. № 12. С. 23–26.
6. Соболєва Ю. Вивчення, узагальнення і поширення педагогічного досвіду дитячих садків. *Дошкільне виховання*. 1957. № 12. С. 17–23.

References:

1. Dopovidni zapysky do Rady Ministerstva ta TsK KPU po doshkilnomu vykhovanniu [Reports to the Council of the Ministry and Central Committee of the Communist Party of Ukraine (CC CPU) for preschool education] (Fund 166. Inventory 15. File 867). Central Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine, Kyiv [in Ukrainian].
2. Dopovidni zapysky do Rady Ministerstva ta TsK KPU po doshkilnomu vykhovanniu [Reports to the Council of the Ministry and Central Committee of the Communist Party of Ukraine (CC CPU) for preschool education] (Fund 166. Inventory 15. File 1038). Central Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine, Kyiv [in Ukrainian].
3. Yevtukhov, H. (1956). Pidvyshchuvaty pedahohichnu kvalifikatsiiu pratsivnykiv dytiachykh sadkiv [To improve the pedagogical qualification of kindergarten staff]. Doshkilne vykhovannia, 11, 5–8 [in Ukrainian].
4. Materialy mesiachnykh kursov po povysheniiu kvalifikatcii uchitelei, pionervozhatykh i vospitatelei detskikh sadov (plany, programma, tematika i t.d.) [Materials of monthly advanced training courses for teachers, pioneer leaders and kindergarten teachers (plans, training program, topics, etc.)] (Fund 2419. Inventory 1. File 66). State Archive of Kherson Region, Kherson [in Russian].
5. Polianska, F. (1957). Kerivnytstvo robotoiu metodychnykh obiednan [Management of methodological associations]. Doshkilne vykhovannia, 12, 23–26 [in Ukrainian].
6. Sobolieva, Yu. (1957). Vyvchennia, uzahalnennia i poshyrennia pedahohichnoho dosvidu dytiachykh sadkiv [Study, generalization and dissemination of pedagogical experience of kindergartens]. Doshkilne vykhovannia, 12, 17–23 [in Ukrainian].

Shved H. V.,
orcid.org/0000-0002-7931-885X

POSTGRADUATE EDUCATION DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (50S OF THE XX CENTURY)

The article is devoted to the historical and pedagogical peculiarities of pedagogical workers of the advanced training in preschool education institutions of Ukraine. The factors that contributed to the beginning of the advanced training system of kindergartens in the early 50s of the XX century were identified. The main events of this period are characterized, during which there was an accumulation of experience in advanced training and the content formation of postgraduate education.

It is determined that in the study period in order to ensure the pedagogical workers of the advanced training in kindergartens of Ukraine, public education authorities focused on the implementation of directives and instructions of the Ministry of Education of the USSR.

It was established that the center of advanced training were the offices of preschool education at the regional institutes of teacher training. The main forms of professional development of teachers were course and seminar retraining, as well as methodological associations, scientific and practical conferences, study, generalization and dissemination of best practices, consultations on educational work with children.

During the theoretical and practical classes at the advanced training courses the issues necessary for the organization of the preschool institution work and the peculiarities of the organization of work with preschool children were covered.

Workers of pedagogical and agricultural institutes, workers of the regional department of public education, the institute of teacher training as well as the best teachers of pedagogical schools and teachers of schools in the city were among the lecturers.

Key words: postgraduate education, retraining, pedagogical workers of preschool education institutions, institute of improving teacher training, forms of advanced training.

Дата надходження статті: 14.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 373.3.091.12"195"
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi47.179*

Шугай Я. М.*,*
orcid.org/0000-0002-2325-6303
Лупінович С. М.*,*
orcid.org/0000-0002-6185-470X

ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (50-ТІ РР. ХХ СТ.)

Статтю присвячено актуальній темі сучасної освіти, а саме виховній діяльності учителя початкових класів у 50-х рр. ХХ ст.

Проаналізовано основні вектори розвитку освіти в Україні, зокрема початкової, шляхом вивчення першоджерел окресленого часового проміжку. З'ясовано, що в той час в Україні освіта в глобальному значенні та вчителі початкових класів були одними з важливих важелів управління людською свідомістю та становлення світогляду майбутніх будівників комунізму. Визначено, що однією з умов переходу від соціалізму до комунізму досліджуваного періоду вважалося культурне зростання суспільства та забезпечення всебічного розвитку всіх членів громади, їхніх розумових і фізичних здібностей. Однак, поряд з оволодіванням основами наук, перед державою постало завдання забезпечення політехнічної підготовки молоді та виховання її в дусі комуністичної моралі, розвиток фізичних та художніх нахилів.

Розкрито основні напрями виховної діяльності вчителя початкової школи з молодшими школярами (фізичне, естетичне, трудове виховання). Акцентовано, що широкого розповсюдження набула робота з батьківським колективом та співпраця з комсомольськими та піонерськими організаціями. Відзначено активне залучення до освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами та обов'язкове врахування індивідуальних особливостей дітей при плануванні виховної діяльності.

Зроблено висновки, що напруженість та відповідальність в роботі вчителя початкових класів була надзвичайно високою. Адже, крім основної діяльності в школі, вчитель мав забезпечити та урізноманітнити заняття зі школярами в позанавчальний час. Такий темп роботи значно зменшував ефективність роботи вчителя та емоційну причетність до виховної діяльності.

Ключові слова: вчитель початкових класів, початкова школа, напрями виховання, післявоєнний час, організація учнів, робота з батьками, напрями виховання.

Постановка проблеми. Однією з ключових компетентностей Нової української школи за вимогами Державного стандарту початкової освіти є навчання впродовж всього життя. Адже цей аспект є безумовно актуальним на сучасному етапі перебудови української освіти та інтеграції до європейської освітянської спільноти.

Зміст зазначеної компетентності зосереджено на таких ключових моментах, як «здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок,

* © ***Шугай Я. М.***
* © ***Лупінович С. М.***

організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя» [6, с. 11].

Реалізація буде відбуватися шляхом впровадження інноваційних компонентів в освітній процес, активного залучення батьківської спільноти до життя школи та класу, підтримки й наставництва класного керівника. Реформа Нової української школи офіційно розпочалась від 1 вересня 2018 року з трансформації найпершої освітньої ланки – початкової освіти.

Аналіз досліджень. Важко уявити сучасні початкові класи без активних, креативних та енергійних учителів, які відіграють важливу роль у житті кожної людини. Адже на вчителя покладається надзвичайна відповідальність за становлення дитини як особистості, прищеплення любові до пізнання навколишнього світу, виховання патріота своєї країни тощо. Питання виховної діяльності вчителів у освітніх закладах України висвітлювалися в роботах Н. Бахмат [1], Є. Бачинської, О. Кірдан [4], І. Мирної, О. Шквир [7]. Однак, дещо поза увагою науковців залишилося питання організації виховної діяльності вчителів початкових класів у історико-педагогічному дискурсі.

Мета статті – проаналізувати особливості виховної діяльності вчителів початкових класів у 50-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. 50-ті рр. ХХ ст. відзначилися новим реформаторським етапом у сфері освіти у зв'язку з відбудуванням та розширенням мережі загальноосвітніх навчальних закладів у післявоєнний час. Цей період «ознаменувався розширенням та впорядкуванням мережі шкіл. У зв'язку з переходом до обов'язкової семирічної освіти відкривалися нові початкові, семирічні і середні школи, а також початкові школи реорганізовувалися в семирічні, а семирічні в середні» [8, с. 144]. По всій країні закривалися малокомплектні школи, що призвело до певних труднощів як учнів, так і вчителів невеликих сільських шкіл. На вчителя освітнього закладу, а особливо на вчителя початкової школи покладалась велика відповідальність та обов'язки. Як зазначає М. Мельников, головні задачі, які столи тоді перед радянською школою, полягали насамперед у такому:

– у підготовці висококваліфікованих будівників комунізму;

– вихованні молодого покоління в дусі комуністичної моралі та життєдайного патріотизму;

– прищепленні молоді ненависті до всього старого, віджилого та відданості новому, передовому, прогресивному досвіду;

– вихованні та формуванні в учнях чесності, сміливості, сили волі та твердості характеру, життєрадісності, готовності долати будь-які труднощі, захищати честь та незалежність країни [5, с. 17].

Учитель мав безумовний вплив та авторитет, адже результати роботи школи, якість знань учнів залежать від підготовки вчителя, його педагогічної майстерності та особистих якостей [там само, с. 22].

Так, у посібнику для класних керівників середніх шкіл Н. Болдирев визначив основні розділи в діяльності класного керівника, а саме:

– усебічне вивчення класним керівником учнів свого класу;

– організація учнів класу у дружній, об'єднаний колектив;

– проведення заходів з підвищення успішності та зміцнення дисципліни учнів;

– щоденна допомога піонерським та комсомольським організаціям і спільна робота з ними з комуністичного виховання молоді;

– організація й проведення позакласної роботи з учнями; суспільно-корисна робота з ними;

– робота з батьками учнів [2, с. 9].

Мета діяльності класного керівника (зокрема, вчителя початкових класів) полягала, перш за все, в урізноманітненні занять зі школярами (суспільна праця, ігри, корисні заняття, спортивні заняття, художня творчість). До зазначених видів діяльності варто додати бесіди на етико-моральні теми, політінформацію, організацію читацьких вечорів, конференцій, екскурсій, походів, відвідування театрів та кінотеатрів тощо.

Крім освітньої діяльності з учнями безпосередньо в школі, вчитель початкової школи мав обов'язково проводити роботу з батьківською громадськістю та активно співпрацювати з нею. У післявоєнний час багато дітей залишилося сиротами або батьки багато працювали та не мали змоги приділяти достатньої уваги власним дітям, що створювало певну психолого-педагогічну проблему в оволодіванні знаннями.

Відповідно до посадових обов'язків, вчитель початкової школи мав спостерігати за учнями не лише в класі, а й поза його межами під час перерв, заходів, екскурсій, при виконанні доручень, у колі друзів та родини.

У посібнику для вчителів початкової школи тих років наводиться приклад практичного досвіду організації роботи з батьками. Учень С. був дуже слабкий в арифметиці. В класі С. завжди був пасивним, нетовариським та не життєрадісним. Вчителька часто замислювалася над причиною його поганої успішності. Одного разу, в бесіді з С., вона дізналася, що хлопець абсолютно самотній: батько загинув на фронті, мати не цікавиться ним, друзів немає. Вчителька почала приходити до матері хлопця й багато з нею розмовляла з метою наближення її до сина. Вона досягла того, що мати стала більш уважнішою до хлопця. Це помітно вплинуло на С., він став активнішим на уроках, почав цікавитися арифметикою та просити давати йому додаткові задачі. Увага з боку вчительки та матері змінила ставлення хлопця до навчання [3, с. 129].

Звісно така робота забирала багато сил та виснажувала вчителя, зменшувала кількість вільного часу на відпочинок.

Багато сил вимагав від учителя й початок нового навчального року. Це надзвичайно відповідальний час, оскільки саме в цей період закладається фундамент міжособистісних відносин між учнями та класним керівником [3, с. 19].

Серед основних видів взаємодії вчителя з класом виділяли такі:

– принципове ставлення до праці, навчання та здорової критики;

– зрощування любові не лише до навчального процесу, але й до виробничої, розумової та фізичної діяльності;

– допомога слабо встигаючим учням у навчанні шляхом спостереження за їхніми досягненнями, проведення профілактичних бесід з метою з'ясування причин відставання, вивчення їхніх побутових умов;

– активна співпраця з піонерськими та комсомольськими організаціями [3, с. 54].

Вчителі початкових класів привчали дітей з молодшого шкільного віку до колективізму в усьому: від колективної суспільно-корисної праці, до колективного вирішення особистісних проблем з винесенням на широкий загал, з метою допомоги. До таких видів діяльності активно залучалися вчителі, дирекція шкіл, батьківська громадськість, піонервожаті та ін.

У 50-х рр. ХХ ст. виховна складова діяльності вчителя початкових класів включала в себе багато напрямів, серед яких: фізичне, художнє, трудове виховання. Окремим напрямом виділялось виховання свідомої дисципліни та навичок культурної поведінки, провідною метою якого було привчання учнів якомога краще виконувати вимоги, накази, розпорядження задля виконання власного зобов'язання з особистої ініціативи [5, с. 184]. Дисциплінування учнів відбувалось за допомогою методів стимулювання, заохочення та покарання.

Одним із провідних напрямів роботи з учнівською молоддю стало фізичне виховання. Вчитель початкових класів мав не лише дуже добре знати анатомо-фізіологічні особливості розвитку учнів молодшого шкільного віку, а й проводити спільно з учителем фізичної культури оздоровчі заходи. У той час у посібнику

для вчителів початкової школи наводилися рекомендації щодо поєднання виконання фізичних вправ із повітряними та сонячними ваннами, а також з водними процедурами з метою загартування дитячого організму [5, с. 208].

Окрім загартування, вчитель мав оперувати знаннями щодо організації правильного режиму дня та харчування молодших школярів. Зокрема, педагогам пропонувалося домогтися того, щоб учні завжди снідали в один й той самий час у школі, проводити в теплу пору року уроки та заняття на повітрі або при відкритому вікні, а також популяризувати серед школярів навички, пов'язані із виконанням режимних моментів (рано лягати та вставати, на перервах виходити на вулицю, провітрювати приміщення тощо).

Вчителі початкової школи мали обов'язково враховувати індивідуальні особливості учнів, а особливо з ослабленим здоров'ям. До таких категорій належали учні із загальмованістю у розвитку, нервово збуджені, діти із закритою формою туберкульозу, ревматики та діти із поганим зором. Мережа інклюзивних освітніх закладів не була настільки поширена, щоб учні з особливими освітніми потребами навчалися у відповідних умовах, тому вчителі мали виконувати свою роботу із урахуванням анамнезу захворювання дитини. Так, у процесі роботи з дітьми із різними нозологіями вчитель був повинен:

– з'ясувати у лікаря стан зору та слуху учнів свого класу та посадити туговухих ближче до свого столу, слабозорих дітей – на перші парти, ближче до вікна. Роз'яснювати учням необхідність носіння окулярів, якщо їх прописав лікар;

– усіляко допомагати ослабленим учням, які перенесли гострі інфекційні захворювання, не завантажувати їх суспільними завданнями та дорученнями;

– дітей із порушеннями мовлення направляти до лікаря-спеціаліста. Розмовляти з такими дітьми чітко та повільно, не квапити з відповідями, допомагати у вимові складних слів. Не дозволяти іншим дітям дражнити таких учнів;

– оберігати легко збудливих дітей від активностей, які можуть призвести до ще більшого збудження нервової системи. Із млявими дітьми застосовувати додаткові прийоми для активізації та підтримки їхнього інтересу до навчального процесу (спеціальні завдання тощо) [5, с. 217].

Висновки. Отже, впродовж 1950-х рр. відбувалась активна відбудова країни в післявоєнний період. Відновлення важкої та легкої промисловості потребувало багато ресурсів та робочої сили в найкоротші терміни. Досягти цього можна було шляхом об'єднання громади єдиною спільною ідеєю будувати комунізм та активно реалізувати принципи радянської ідеології. Для виконання такого плану країні необхідні були здорові та висококваліфіковані спеціалісти, які знають свою справу і належним чином виконують накази та розпорядження. Така підготовка розпочиналась із початкової школи, а отже, на вчителів початкових класів покладалась надзвичайна відповідальність за виховання майбутніх будівників комунізму.

Порушена у статті проблема виховної діяльності вчителів початкових класів в 50-х рр. XX ст. багатоаспектна і потребує подальшої наукової розробки.

Список використаних джерел:

1. Бахмат Н. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 510 с.
2. Болдырев Н. И. Классный руководитель: пособие для классных руководителей средних школ. 2-е изд. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1955. 351 с.
3. Данилов М. А. Первая учебная четверть в школе. 2-е изд. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1955. 72 с.
4. Кірдан О. Л. Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, Київ, 2002. 19 с.

5. Мельников М. А. Начальная школа: настольная книга учителя. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1950. 944 с.
6. Нова українська школа: основи Стандарту освіти / Л. Гриневич, В. Бриндза, Н. Дементієвська та ін. Львів, 2016. 64 с.
7. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2018. 572 с.
8. Шугай Я. М. Розвиток початкової освіти у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (1932 – 1958 рр.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 314 с.

Reference:

1. Bakhmat, N. V. (2017). Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu [Theoretical and methodological foundations of pedagogical training of elementary school teachers in the conditions of the information and educational environment of a higher educational institution]. (Doctor's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
2. Boldyrev, N. I. (1955). Klassnyi rukovoditel: posobie dlia klassnykh rukovoditelei srednikh shkol [Class teacher: a guide for class teachers of secondary schools]. Moskva: Akademiia pedagogicheskikh nauk RSFSR [in Russian].
3. Danilov, M. A. (1955). Pervaia uchebnaia chetvert v shkole [The first academic term at school]. Moskva: Akademiia pedagogicheskikh nauk RSFSR [in Russian].
4. Kirdan, O. L. (2002). Vykhovni funktsii klasnoho kerivnyka v navchalnykh zakladakh Ukrainy (seredyna XIX KhIKh – pochatok XX stolittia) [Educational functions of the class teacher in educational institutions of Ukraine (the middle of the XIX century – the beginning of the XX century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Pavel Tychyna Uman State Pedagogical University. Kyiv [in Ukrainian].
5. Melnykov, M. A. (1950). Nachalnaia shkola: nastolnaia knyha uchytelia [Elementary school: a teacher's handbook]. Moskva: Akademyia pedahohycheskykh nauk RSFSR [in Russian].
6. Hrynevych, L., Bryndza, V., & Dementiievska, N. (2016). Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity [New Ukrainian school: bases of the Standard of education]. Lviv [in Ukrainian].
7. Shkvyr, O. L. (2018). Teoretychni i metodychni zasady stupenevoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do provedennia pedahohichnykh doslidzhen [Theoretical and methodical principles of stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches]. (Doctor's thesis). Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr [in Ukrainian].
8. Shuhai, Ya. M. (2019). Rozvytok pochatkovoi osvity u vitchyznianii pedahohichnii teorii i praktytsi (1932–1958 rr.) [Development of primary education in the domestic pedagogical theory and practice (1932–1958)]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].

Shuhai Ya. M.,
orcid.org/0000-0002-2325-6303
Lupinovych S. M.,
orcid.org/0000-0002-6185-470X

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER (50'S OF THE XXTH CENTURY)

The article is devoted to the actual topic of modern education, namely, the educational activities of elementary school in the 50's of the XXth century.

The main vectors of the development of education in Ukraine, in particular in the elementary schools, are analyzed by studying the original sources of the outlined time period. It has been established that education in a global sense and local class teachers were one of the important levers of human consciousness control and the formation of the worldview of the future builders of communism in the country. It was determined that one of the conditions for the transition from socialism to communism of the researched period is the cultural growth of society and the provision

of all community members with the comprehensive development of their mental and physical abilities. However, along with mastering the foundations of the sciences, the state faced the task of providing youth with polytechnic training and educating them in the spirit of communist morality, developing their physical and artistic inclinations.

The main directions of the educational activities of the class teacher with elementary scholars as physical, aesthetic, labor education, are revealed. Work with the parental collective and cooperation with the Komsomol and pioneer organizations have become widespread. The active involvement of scholars with special educational needs in the educational process and the obligatory consideration of the individual characteristics of scholars at the planning of educational activities is noted.

It was concluded that the tension and responsibility in the work of the class teacher was extremely high. Indeed, in addition to the main activity at school, the class teacher must provide and diversify activities with scholars outside the classroom, either. This pace of work significantly reduced the effectiveness of the teacher's work and emotional involvement in educational activities.

Key words: class teacher, elementary school, education trends, post-war period, scholar's organization, work with parents, education trends.

Дата надходження статті: 22.12 2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Борисов В. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Апшай Федір Васильович – здобувач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету.

Білавич Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Бініцька Катерина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Богданов Євген Павлович – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Бойчук Віталій Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бурак Валентина Геннадіївна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету.

Вишневська Яна Анатоліївна – завідувач навчально-методичної лабораторії освітньо-професійної й освітньо-наукової підготовки, аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Довжук Вікторія Валентинівна – кандидат фармацевтичних наук, доцент, доцент кафедри організації та економіки фармації Національного медичного університету імені О. О. Богомольця.

Доценко Світлана Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія непевної освіти».

Іванченко Євгенія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фундаментальних наук Військової академії (м. Одеса).

Карпенко Олена Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та технології соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Карпенко Ореста Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Кохановська Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кравченко Анастасія Миколаївна – старший викладач кафедри теорії й методики природничо-математичної освіти та інформаційних технологій Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти; аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузнєцова Ольга Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьма Ірина Ігорівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Лебедєва Надія Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Лупінович Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки й методик навчання КВНЗ «Хортицька навчально-реабілітаційна академія».

Мельник Руслана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Мешко Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Мешко Олександр Іванович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Недашківський Руслан Михайлович – аспірант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Овчиннікова Олена Миколаївна – асистент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії; аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Остапчук Вікторія Віталіївна – аспірант кафедри теорії та технології соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Пенза Ірина Валеріївна – старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії; аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Пірко Юлія Олександрівна – викладач кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Військової академії (м. Одеса).

Подліняєва Оксана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх та інформаційних технологій КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Примакова Віталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Прокопів Любов Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Савчук Борис Петрович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Сахарова Олена Миколаївна – викладач циклової комісії економіко-гуманітарного та загальноосвітнього напряму підготовки Відокремленого структурного підрозділу «Фаховий коледж Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського».

Свищ Лілія Осипівна – старший викладач кафедри української та іноземних мов, здобувач кафедри педагогіки Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського.

Сидорович Марина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри біології людини та імунології Херсонського державного університету.

Сидорук Оксана Миколаївна – викладач, завідувач відділення дошкільної освіти Івано-Франківського фахового коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Слюсаренко Микола Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.

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, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Первомайської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Стражнікова Інна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Стребна Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Уманець Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Французова Катерина Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та прикладної лінгвістики Херсонського державного університету.

Фу Гуан – аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Цюпак Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Чайковська Ганна Богданівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Шабалтіна Світлана Марківна – професор кафедри старовинної музики Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського, заслужений діяч мистецтв України.

Швед Ганна Володимирівна − здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шевченко Руслан Іванович – кандидат військових наук, доцент кафедри тактики та загальновійськових дисциплін Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія».

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Шугай Яна Максимівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки й методик навчання КВНЗ «Хортицька навчально-реабілітаційна академія».

Янкович Олександра Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 47

ISSN 2616-5597

Коректори – Лебедєва Н. М., Сотер М. В., Чухонцева Н. Д.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 29.01.2021 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 32,9. Наклад 55.

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