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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi50

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 50

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 № 8 від 18.11.2021 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, доцент, відповідальний секретар (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ірина	КУЗЬМА	кандидат педагогічних наук (Україна)
Борис	МАКСИМЧУК	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ярослава	ОСПАНОВА	кандидат педагогічних наук, професор (Казахстан)
Раїса	СЕРЬОЖНИКОВА	доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Наталія	ТЕРЕНТЬЄВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександра	ЯНКОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Інна СТРАЖНІКОВА – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Валентина ТИТАРЕНКО – 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 50. 300 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
Денисяк Ю. В. Сутність та зміст здоров'язбережувальної компетенції дошкільників 10
Дереш В. С., Ліпшиць Л. В. Партнерська взаємодія представників різних поколінь у сучасному освітньому просторі 16
Коча І. А., Лагойський А. О. Інновації у формуванні соціальної та громадянської компетентностей молодших школярів на засадах концептів Нової української школи 23

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 32
Сидорович М. М. Експериментальні засади розроблення дидактичного забезпечення для проведення занять науково-дослідницької спрямованості з біології у закладах позашкільної освіти 33
Чайка В. М., Шишак А. М. Діджиталізація початкової освіти: проблеми і перспективи 38
Кан О. Ю. Викладання граматики на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням 48

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 54
Кільдеров Д. Е. Інтеграція змісту професійних науково-предметних дисциплін у формуванні інтегральної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи .. 55
Кохановська О. В. Використання імерсивних технологій у вищій військовій освіті України: історичні аспекти та сучасність 63
Пайкуш М. А., Дольнікова Л. В., Джулай Л. І. Особливості трактування медичного пізнання в процесі підготовки майбутнього лікаря 71
Безбах О. М., Безуглова І. В. Інноваційні методи навчання у викладанні спеціальних економічних дисциплін у морських закладах вищої освіти в умовах пандемії COVID-19 78
Гаврилюк Г. М. Основні напрями підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті 86
Гнатенко Т. С. Концептуальні засади неперервної професійної підготовки в практиці фармацевтичної діяльності 93
Козловська Л. П., Степанюк А. В. Формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності 102
Лисенко Н. В. Міждисциплінарна організація розвивального освітнього середовища в системі підготовки майбутніх фармацевтів 110
Ліпшиць Л. В. Використання кейс-методу у професійній підготовці майбутніх морських фахівців при вивченні англійської мови 119
Пенза І. В. Викладання модуля Shipboard Inspections на курсі морської англійської мови для студентів магістратури факультету судноводіння 125
Совач К. О. Деякі поради викладачам закладу вищої освіти щодо формування граматичної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей (на матеріалі теми «Модальні дієслова») 131
Терешенко Н. В., Медвідь Т. А. Пластична культура як компонент педагогічної майстерності майбутнього вчителя-хореографа 138
Чух Г. П. Формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти у змісті післядипломної освіти вчителів-філологів: українсько-польські кореляції 148

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ 154
Жорова І. Я., Кузьменко В. В. Професійна компетентність керівника закладу освіти у вимірі сучасних освітніх трансформацій 155
Кохановська О. В., Довгий О. Я. Маркетингова компетентність керівників закладів освіти: можливосі розвитку в умовах післядипломної освіти 161
Шоробура І. М. Моделі прийняття управлінських рішень: зарубіжний досвід 168
Бінцька О. П., Біляковська О. О. Зовнішній аудит як інструмент удосконалення системи управління якістю в університетах Республіки Польща 176

Одайник С. Ф. Управління професійним розвитком педагогічних працівників: мотиваційний механізм, критерії ефективності 188

РОЗДІЛ 5. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 196

Жорова І. Я., Швед Г. В. Організація професійного розвитку педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР (60-70-ті роки ХХ століття) 197

Кузьменко В. В. Провідні тенденції розвитку військової освіти в Україні на початку ХХІ століття 202

Савчук Б. П., Слюсаренко Н. В., Білавич Г. В. Коучинг: ідейні витоки в проєкції формування особистості 210

Султанова Н. В. Формування професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти у системі післядипломної освіти: історія та сучасність 217

Терещук Г. В., Янкович О. І. Освітня, наукова й управлінська діяльність Вінцента Оконя: історія та сучасний контекст 226

Вишневська Я. А. Розвиток післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50-ті – 90-ті роки ХХ століття: джерельна основа дослідження 235

Гончар М. В. Відображення діяльності наглядових освітніх інститутів Російської Імперії у пострадянських історико-педагогічних дослідженнях 243

Красновська І. П. Гуманітарні дисципліни як чинники впливу на формування фахової компетентності майбутнього морського фахівця (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) 254

Кузьма І. І. Особливості становлення медіаосвіти в дошкільних закладах України (60–70-ті рр. ХХ ст.) 260

Овчиннікова О. М. Форми, методи та засоби навчання і виховання у морських закладах освіти півдня України у 60-ті роки ХХ століття 271

Соловей М. В. Організаційно-методична робота Кам'янець-Подільського (з 1954 р. Хмельницького) обласного інституту вдосконалення вчителів у другій половині 40-х рр. ХХ ст. 278

Сотер М. В. Передумови посилення іншомовної підготовки фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей у 50-60 роки ХХ століття 290

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 296

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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi50

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 50

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 № 8 dated 18.11.2021).

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, associate professor, executive editor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Irina	KUZMA	candidate of pedagogical sciences (Ukraine)
Borys	MAKSYMCHUK	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Yaroslava	OSPANOVA	candidate of pedagogical sciences, professor (Kazakhstan)
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: Inna STRAZHNIKOVA – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine);
Valentina TYTARENKO – 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 50. 300 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
Denysiak Y. V. Essence and content of health-preserving competence of preschoolers 10
Deresh V. S., Lipshyts L. V. Partnership interaction of representatives of different generations in the modern educational space 16
Kocha I. A., Lahoiskyi A. O. Innovations in the formation of social and civic competences of primary school students on the basis of concepts of the New ukrainian school 23

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS 32
Sidorovich M. M. Experimental principles of developing didactic support for classes in research in biology in extracurricular education institutions 33
Chaika V. M., Shyshak A. M. Digitalization of primary education: problems and prospects 38
Kan O. Yu. Teaching grammar on esp classes 48

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES 54
Kilderov D. E. Integration of the content of professional scientific and subject disciplines in formation of integrated competence of future specialists in hotel and restaurant business 55
Kokhanovska O. V. The use of immersive technologies in higher military education of Ukraine: historical aspects and modernity 63
Paykush M. A., Dolnikova L. V., Dzhulay L. I. Peculiarities of medical knowledge interpretation in the process of preparation for the future doctor 71
Bezbakh O. M., Bezuhlova I. V. Innovative teaching methods in the teaching of special economic disciplines in maritime institutions of higher educationin the context of the COVID-19 pandemic 78
Havryliuk G. M. Basic advance training activities of pedagogical workers in postgraduate education 86
Hnatenko T. S. Conceptual principles of continuous professional training in the practice of pharmaceutical activity 93
Kozlovska L. P., Stepanyuk A.V. The formation of readiness of future science teachers for innovative activity 102
Lysenko N. V. Interdisciplinary organization of the developmental educational environment in the system of future pharmacists' preparation 110
Lipshyts L. V. Using of the case method in the professional training of future marine specialists in teaching english 119
Penza I. V. Teaching module Shipboard Inspections in maritime english course for master's degree navigation faculty students 125
Sovach K. O. Some tips to teachers of higher education as for non-philological students grammatical competency formation (case study of modal verbs) 131
Tereshenko N. V., Medvid T. A. Plastic culture as a component of the pedagogical mastery of the future teacher-choreographer 138
Chukh G. P. Formation of intercultural competence of educators in the content of teacher's-philologists postgraduate education: ukrainian-polish correlations 148

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS 154
Zhorova I. Ia., Kuzmenko V. V. Professional competence of the head of the educational institution in the measurement of modern educational transformations 155
Kokhanovska O. V., Dovgij O. Ya. Marketing competence of heads of educational institutions: possibilities of development in the conditions of postgraduate education 161
Shorobura I. M. Models of management decision making: foreign experience 168
Binytska O. P., Bilyakovska O. O. External audit as a tool for improving the quality management system in the universities of the Republic of Poland 176
Odainyk S. F. Management of professional development of pedagogical workers: motivational mechanism, criteria of efficiency 188

UNIT 5. HISTORY OF PEDAGOGY 196
Zhrova I. Y., Shved H. V. O Organization of professional development of pedagogical employees of preschool educational institutions of the USSR (60-70s of the XX century) 197
Kuzmenko V. V. Leading trends in the development of military education in Ukraine at the beginning of the XXI century 202
Savchuk B. P., Slyusarenko N. V., Bilavych H. V. Coaching: ideological origins in the projection of personality formation 210
Sultanova N. V. Formation of professional competence of a head of a preschool educational institution in the postgraduate education system: history and present 217
Tereshchuk H. V., Yankovych O. I. Wincenty Okoń's educational, scientific and management activities: history and modern context 226
Vishnevskaya Ya. A. Development of postgraduate education of heads of general secondary education institutions of Ukraine in the 50s – 90s of the twentieth century: the source base of the research 235
Honchar M. V. Reflection of educational supervisory institutions' activities of the Russian Empire in the post-soviet historical and pedagogical researches 243
Krasnovs'ka I. P. Humanities as factors of influence on the formation of professional competency of the future maritime specialist (the 2nd part of the 20th century – beginning of the 21 century) 254
Kuzma I. I. Peculiarities of the formation of media education at preschool institutions of Ukraine (60–70s of the XXth century) 260
Ovchynnikova O. M. Forms, methods and teaching resources of education and training in maritime educational establishments of southern Ukraine in the 60's of the XX century 271
Solovey M. V. Organizational and methodological work of Kamianets-Podilsky (since 1954 Khmelnytsky) regional in-service teacher training institute in the second half of the 40's of the twentieth century 278
Soter M. V. Prerequisites for strengthening foreign language training of specialists in engineering and natural specialties in the 50-60 years of the twentieth century 290

INFORMATION ABOUT AUTHORS 296

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 37.032
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.294

Денисяк Ю. В.*,*
orcid.org/0000-0002-3111-1753

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті проаналізовано сутність та зміст компетентнісного підходу та його важливої і необхідної складової – здоров'язбережувальної компетенції дошкільників. Доведено, що умови сьогодення вказують на необхідність пошуку нових стратегій та парадигм виховання з урахуванням процесів глобалізації, інформатизації, інтеграції, урбанізації та технологізації суспільного життя, де освіта відіграє вагому роль.

Стверджуємо, що формування життєвих компетенцій людини слід розпочинати з раннього віку, коли активізовані усі сензитивні періоди дитини, розпочинається її безпосереднє знайомство зі світом, природою, людьми. Особливо важливими інституціями, які системно впливають на означені процеси, визначаємо родину, заклади дошкільної та позашкільної освіти. Серед ключових компетенцій, які є життєво важливими для кожної людини впродовж усього її життя, є здоров'язбережувальна компетенція. Її формування слід системно розпочати у рамках дошкільного віку, поступово збагачуючи і розширюючи її зміст та прикладний аспект.

Метою ключових компетенцій у сучасному їх трактуванні та розумінні визначено створення такого освітнього поля, яке було б орієнтоване на потреби сьогодення та майбутнього. Слід потурбуватися не лише про технологічні, економічні, соціальні реалії, але передовсім про здоров'я дитини з раннього віку.

Сутність та зміст здоров'язбережувальної компетентності полягає в тому, щоб системно виховувати і підтримувати природний баланс дитячого життя, найширше використовувати природні чинники для організації життя дітей, розвивати моторні навички, поглиблювати знання дитини про своє здоров'я та здоров'я інших людей, створювати умови для пропаганди здорового способу життя, вчити набуття навичок охорони здоров'я тощо. Загалом слід вважати пріоритетом вироблення стандарту здорового способу життя з раннього віку. Доцільними у цьому процесі вбачаємо також інноваційні технології, які допоможуть педагогу та дитині реалізувати здоров'язбережувальну компетентність і широко втілити її у практику власного життя.

Ключові слова: компетентнісний підхід, дитина-дошкільник, заклад дошкільної освіти, здоров'язбережувальна компетенція, дошкільний вік, здоровий спосіб життя.

Постановка проблеми. Умови сьогодення вказують на необхідність пошуку нових стратегій та парадигм виховання з урахуванням процесів глобалізації, інформатизації, інтеграції, урбанізації та технологізації суспільного життя, де освіта відіграє вагому роль. Суспільний прогрес вимагає швидкого пристосування людини до нових, динамічних умов життя, які часто є новими і цілком непередбачуваними: «Динамічні зміни життя, оновлення інформації та колосальні темпи її нагромадження, розвиток технологій та організаційні зміни зумовлюють потребу в особистості, здатній гнучко й оперативно адаптуватися до нових вимог, адекватно реагувати на нові виклики, навчатися впродовж усього життя, розвиватися та творити» [7].

На зміну знаннєвій парадигмі, коли знання визначалися пріоритетом освіти, приходить компетентнісна, яка передбачає формування у людини вмінь

© Денисяк Ю. В.

пристосовуватися та адаптовуватися до викликів світу засобом знань. Сьогодні немає сумніву в тому, що «компетентнісний підхід – не лише один з тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід зазначити, що він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей» [4].

Знання, вміння та навички, котрими людина оволодіває впродовж життя, починаючи із родини, закладу дошкільної освіти, навчаючись у школі, беззаперечно, є необхідними і важливими. Проте недостатність знаннєвого підходу визначається самим життям і його суспільними викликами. Саме тому актуальності сьогодні набуває поняття компетентней особистості. Саме компетентності, «на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання й уміння», що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях» [там само].

Формування життєвих компетенцій людини слід розпочинати з раннього віку, коли активізовані усі сензитивні періоди дитини, розпочинається її безпосереднє знайомство зі світом, природою, людьми. Особливо важливими інституціями, які системно впливають на означені процеси, визначаємо родину, заклади дошкільної та позашкільної освіти. Серед ключових компетенцій, які є життєво важливими для кожної людини впродовж усього її життя, є здоров'язбережувальна компетенція. Її формування слід системно розпочати у рамках дошкільного віку, поступово збагачуючи і розширюючи її зміст та прикладний аспект. Цей процес триватиме усе життя людини.

Збереження і зміцнення здоров'я населення – пріоритетний напрям діяльності провідних європейських держав: ще 1981 р. Мадридська конференція міністрів охорони здоров'я європейських країн визнала здоров'язбереження людини центральною проблемою розвитку держави; 1988 р. Комітет міністрів країн-членів Ради Європи ухвалив докладні рекомендації щодо впровадження курсів з охорони здоров'я в усі ланки освітніх закладів європейських держав, де було наголошено: здобуття знань валеологічного характеру є важливим для всіх вікових груп населення, а найважливішим – для дітей та юнацтва, оскільки вони найлегше можуть адаптуватися до змін у способі життя і саме від них залежить майбутнє будь-якої держави [2].

Аналіз досліджень. Проблема компетентнісного підходу стала актуальною для українських учених і визначила пріоритетні напрямки її розробки. Серед них відзначимо такі: сутність і завдання компетентнісного підходу; його методологія; вітчизняний та зарубіжний досвід реалізації компетентнісного підходу; формування ключових компетентностей у дітей; специфіка реалізації компетентнісного підходу у різні вікові періоди тощо. Серед учених, які активно і результативно долучилися до розробки проблеми компетентнісного підходу, слід відзначити Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Вишневського, О. Глузмана, О. Дубасенюк, О. Локшину, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинську, С. Трубачеву та ін.

Мета статті – проаналізувати сутність та зміст компетентнісного підходу і його важливої і необхідної складової – здоров'язбережувальної компетенції дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Фахівці країн Європейського Союзу у царині компетентнісного підходу визначають сутність поняття «компетентностей» як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування знань та умінь та навчальних досягнень у нових, нестандартних життєвих ситуаціях [4].

Складовими компетентностей є знання, навички і ставлення, що дають підстави конкретній особистості ефективно й продуктивно діяти, виконувати певні функції,

реалізувати життєві цілі, досягати певних стандартів в освітній чи професійній галузі, у різноманітних суспільно та особистісно значущих видах діяльності.

Компетентність у перекладі з латинської означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має відповідні знання та життєвий чи професійний досвід. Компетентна людина відзначається такими значимими характеристиками як певні знання, здібності, способи діяльності, досвід спілкування та вирішення конфліктів, що дозволяють їй обґрунтовано судити про певну життєву чи професійну сферу й ефективно діяти в ній.

Основними положеннями у процесі реалізації компетентнісного підходу є такі:

– «формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;

– сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;

– вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;

– має бути врахований також уплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;

– на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;

– визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп» [4].

Таким чином стверджуємо, що проблема компетентнісного підходу стає дедалі актуальнішою для української освіти, особливо у її прикладному змісті та визначенні конкретного педагогічного інструментарію для його реалізації на різних етапах життя людини. Крім того вчені та педагоги-практики визначаються із набором компетентностей для того, щоб їх формування у конкретної людини дало їй можливості якнайкраще реалізуватися у соціумі, відбутися особистісно і професійно.

Визначаючи основні, сутнісні, визначальні характеристики та ідеї компетентнісного підходу О. Глузман наголошує на тому, що:

– «компетентнісний підхід не є принципово новим для освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності;

– компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою;

– компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо» [3].

Таким чином учений підсумовує генезу, сутність, складові та інституційне забезпечення компетентнісного підходу в умовах сьогодення. Ми ж наголошуємо на необхідності початку реалізаціїкомпетентнісного підходу у вікових рамках дошкілля.

У сучасному мінливому світі кожній людині, зокрема дошкільнику, знадобиться широкий спектр умінь і компетенцій задля адаптації у соціумі. Більше того, навчаючи сучасних дітей у дитячому садку ми повинні усвідомлювати, що дитина змушена буде постійно розвивати свої ресурси через темпи тих змін, що відбуваються у світі. Вважаємо, що їх ритм не знизиться і в майбутньому.

Метою ключових компетенцій у сучасному їх трактуванні і розумінніє створення такого освітнього поля, яке було б орієнтоване на потреби сьогодення та майбутнього. Слід потурбуватися не лише про технологічні, економічні, соціальні реалії, але, передовсім, про здоров'я дитини з раннього віку. Бо лише здорова людина

здатна успішно і комфортно реалізувати життєві плани. Отже, мова іде про здоров'язбережувальну компетенцію дитини-дошкільника.

Сучасні вчені наголошують на важливості здоров'я людини у всі періоди її життя, акцентують увагу на стані здоров'я людей, які працюють у сучасній освіті і визначають його одним із найважливіших складових життєвого комфорту людини [5].

Принагідно зауважимо, що українське дошкілля уже напрацювало значний теоретичний багаж і практичні шляхи реалізації компетентнісного підходу загалом і щодо формування здоров'язбережувальної компетенції зокрема. Це знайшло своє відображення у документах, які регламентують діяльність українського дошкілля, як державного, так і приватного. Серед них –Базовий компонент дошкільної освіти [1].

Базовий компонент дошкільної освіти – це державний стандарт, яким визначено вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів освіти дошкільників, а також регламентовано умови їх досягнення. Цей стандарт ґрунтується як на автентичних виховних традиціях українців, так і прогресивних світових тенденціях дошкільної освіти. У Стандарті йдеться про необхідність формування компетентностей дитини-дошкільника і визначено ключові, серед них:«рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрова, соціально-громадянська, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована)» [1]. Наголошуємо, що рухова і здоров'язбережувальна компетентності є пріоритетними, мають особливо важливе значення у житті дитини, а їх формування триває в освітньому процесі початкової школи та впродовж життя.

Гармонійний розвиток, фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини визначають здоров'я та економічний потенціал усього суспільства.Важливим завданням закладу дошкільної освіти єознайомлення дітей із складовими здоров'я, методами та способами ведення здорового способу життя.

Сутність та зміст здоров'язбережувальної компетентності полягає в тому, щоб системно виховувати і підтримувати природний баланс дитячого життя, найширше використовувати природні чинники для організації життя дітей, розвивати моторні навички, поглиблювати знання дитини про своє здоров'я та здоров'я інших людей, створювати умови для пропаганди здорового способу життя, вчити набуття навичок охорони здоров'я тощо.

Здоров'язбережувальна компетентність, як свідчить Базовий компонент дошкільної освіти, – «це здатність дитини до застосування навичок здоров'язбережувальної поведінки відповідно до наявної життєвої ситуації; дотримання основ здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я у повсякденній життєдхіяльності» [там само].

Свідченням сформованості цієї компетентності стають такі вміння і навички дошкільника:

– потреба в оволодінні методами і способами збереження та зміцнення власного здоров'я,
– наявність певних знань про людину та стан її здоров'я,
– усвідомлення сутності здорового способу життя,
– внутрішня мотивація до пізнання себе та природи,
– сформованість умінь та навичок здоров'язбережувальної поведінки.

У процесі формування здоров'язбережувальної компетентності дитина-дошкільник повинна усвідомити цінність здоров'яупродовж усієї тривалості життя людини, його значення для життєдіяльності, необхідність гармонії у системі «людина – природа» для забезпечення міцного здоров'я у всіх його виявах, а також набути відповідних умінь,

що стосуються рухового режиму, збалансованого харчування та питного режиму (розуміє користь і шкоду різних продуктів та напоїв, вміє свідомо робити вибір між корисним і шкідливим харчуванням тощо), оволодіти уміннями безпечної поведінки в оточуючому світі, мати сформовані гігієнічні уміння та навички, елементарні знання з медицини та відповідної допомоги людям тощо.

Валеологічна освіта дитини-дошкільника повинна розглядатися сьогодні як довгострокова інвестиція у здоров'я громадян, а дошкілля трактується як перша системна ланка у цьому процесі.

Концепція формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників, на нашу думку, повинна передбачати:

– врахування цілісного підходу до здоров'я (всіх його аспектів та складових) та детермінант здоров'я, пов'язаних з людьми та навколишнім середовищем;

– використання сприятливих обставин та чинників здоров'я: програми (формальні, неформальні, інноваційні), освітні можливості, засоби, технології тощо;

– прагнення узгодити знання про здоров'я, які дитина отримує з різних джерел (сім'я, педагоги, однолітки, ЗМІ, реклама тощо) і зробити їх доступними, зрозумілими, системними, активними і корисними для дошкільника;

– заохочення дітей до здорового способу життя та створення умов і можливостей для зміцнення здоров'я в закладах дошкільної та позашкільної освіти;

– особисту зацікавленість та спрямованість дитини на здоровий спосіб життя, вмотивованість валеологічної поведінки, усвідомлення необхідності єдності з природним оточенням задля збереження та зміцнення здоров'я.

Загалом слід говорити про вироблення стандарту здорового способу життя з раннього віку. Доцільними вбачаємо у цьому процесі також інноваційні технології, які допоможуть педагогу та дитині реалізувати здоров'язбережувальну компетентність і широко втілити її у практику власного життя: «Сьогодні в освіті активно впроваджується чимало інноваційних технологій для успішного навчання, усебічного гармонійного розвитку дітей. Процес формування здорового способу життя особистості полягає у власній активності дитини, а результат досягається за допомогою інноваційних технологій: особистісно орієнтованого навчання, кооперації та диференціації, проектної діяльності, арт-терапевтичних, кінезіотерапії, сендплею, петтерапії, портфоліо тощо» [6].

Висновки. Таким чином, здійснене дослідження дозволяє зробити висновки, щона зміну існуючій знаннєвій парадигмі приходить компетентнісна, яка передбачає формування вмінь пристосовуватися до викликів світу засобом знань, умінь та способів інноваційної діяльності. Знання, вміння та навички, котрими людина оволодіває протягом життя, є необхідними і важливими, проте недостатність і діяльна обмеженість знаннєвого підходу визначається самим життямі його суспільними викликами. Саме тому актуальності сьогодні набуває поняття компетентності особистості, важливою і необхідною є здоров'язбережувальна компетентність.

Сутність та зміст здоров'язбережувальної компетентності полягає в тому, щоб системно виховувати і підтримувати природний баланс дитячого життя, найширше використовувати природні чинники для організації життя дітей, розвивати моторні навички, поглиблювати знання дитини про своє здоров'я та здоров'я інших людей, створювати умови для пропаганди здорового способу життя, вчити набуття навичок охорони здоров'я тощо.

Загалом у подальших дослідженнях необхіднопобдати про вироблення стандарту здорового способу життя з раннього віку. Доцільними вбачаємо у цьому процесі також інноваційні технології, які допоможуть педагогу та дитині реалізувати здоров'язбережувальну компетентність і широко втілити її у практику власного життя.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf
2. Волошин О. Р. Здоров'я як предмет вітчизняної та зарубіжної педагогіки. *Молодь і ринок.* 2009. № 11 (58). С. 151–155.
3. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Мешко Г. М., Мешко О. І. Формування саногенного мислення як технологія забезпечення професійного здоров'я майбутніх учителів. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 104–111.
6. Пантюк Т., Ярушак М., Прейс Н., Потюк С. Інноваційні технології як чинник формування здорового способу життя дітей. *Гірська школа українських Карпат.* 2019. № 21. С. 25–29.
7. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 43–52.

Reference:

1. Bazovyi component doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf [in Ukrainian].
2. Voloshyn, O. R. (2009). Zdorovia yak predmet vitchyznianoi ta zarubizhnoi pedahohiky [Health as a subject of Domestic and Foreign Pedagogy]. *Molod i rynok,* 11(58), 151–155 [in Ukrainian].
3. Hluzman, O. V. (2009). Bazovi kompetentnosti: sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspikhu osobystosti [Basic competencies: the essence and significance in the life success of the individual]. *Pedahohika i Psykholohiia,* 2, 51–61 [in Ukrainian].
4. Ovcharuk, O. V. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy]. Kyiv: "K.I.S." [in Ukrainian].
5. Meshko, H. M., & Meshko, O. I. (2020). Formuvannia sanohennoho myslennia yak tekhnolohiia zabezpechennia profesiinoho zdorovia maibutnikh uchyteliv [Formation of sanogenic thinking as a technology to ensure the professional health of future teachers]. *Pedahohichnyi almanakh,* 46, 104–111 [in Ukrainian].
6. Pantiuk, T., Yarushak, M., Preis, N., & Potiuk, S. (2019). Innovatsiini tekhnolohii yak chynnyk formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia ditei [Innovative technologies as a factor in the formation of a healthy lifestyle for children]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat,* 21, 25–29 [in Ukrainian].
2. Stepko, M. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid: yoho sutnist. Shcho ye pryiniatnym, a shcho problemnym dlia vyshchoi osvity Ukrainy? [Competence approach: its essence. What is acceptable and what is problematic for higher education in Ukraine?]. *Vyshcha osvita Ukrainy,* 1, 43–52 [in Ukrainian].

Denysiak Y. V.,
orcid.org/0000-0002-3111-1753

ESSENCE AND CONTENT OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF PRESCHOOLERS

The essence and content of the competence approach and its important and necessary component – health-preserving competence of preschoolers – is analysed in the article. It is proved that modern conditions create the necessity to find new strategies and paradigms of education, taking into account the processes of globalization, informatization, integration, urbanization and technologicalization of public life, where education plays an important role.

We confirm the fact that the formation of vital competencies should be started at an early age, when all the sensitive periods of the child are activated, and he makes his direct acquaintance with the world, nature and people around. We believe that especially important institutions that systematically influence these processes are the following: the nuclear and extended family, preschool and extra-scholastic education institutions. Among the key competencies that are vital to everyone throughout the life is healthcare competence. Its formation should be systematically started within the limits of preschool age, gradually enriching and expanding its content and applied aspect.

The purpose of key competencies in their modern interpretation and understanding is to create such an educational field that would be focused on the needs of the present and the future. We should take care not only of technological, economic, social realities, but, above all, of the child's health from an early age.

The essence and content of healthcare (health-preserving) competence lies in systematic education and maintenance of the natural balance of children's lives, making the most of natural factors to organize children's lives, develop motor skills, deepen the child's knowledge of their health and the health of others, create conditions for the promotion of a healthy lifestyle, to teach the acquisition of health care skills, etc. In general, it should be considered a priority to develop a standard of healthy living from an early age. Innovative technologies that will help the teacher and the child to implement health-preserving competence and widely use it in the practice of their own lives are considered as well quite reasonable.

Key words: competence approach, a preschooler, preschool education institution, health-preserving competence, healthcare, preschool age, healthy lifestyle.

Дата надходження статті: 19.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Пантюк Т. І.

УДК 37.014
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.295*

Дереш В. С.*,*
orcid.org/0000-0003-3740-7288
Ліпшиць Л. В.*,*
orcid.org/0000-0001-6443-3321

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ПОКОЛІНЬ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті розглянуто особливості партнерської взаємодії (узгодженої діяльності) представників різних поколінь у сучасному освітньому просторі. Визначено, що у сучасному освітньому просторі України відбувається взаємодія між представниками покоління «бебі-бумерів», покоління X, покоління Y та покоління Z. Розкрито характерні особливості світосприйняття представників різних поколінь, що впливають на встановлення взаємозв'язку як між педагогами і здобувачами освіти, так і між самими викладачами.

З'ясовано, що сучасні діти і молодь відрізняються від викладачів швидкістю мислення, способами отримання знань і комунікативними навичками: покоління «бебі-бумерів» і покоління X є «цифровими іммігрантами», адже виросли у нецифровій, доінтернетівській культурі, а покоління Y та покоління Z – «цифрові аборигени», які знають лише цифрову культуру.

* © ***Дереш В. С.***
* © ***Ліпшиць Л. В.***

Розглянуто оптимальні шляхи партнерської взаємодії з молодим поколінням здобувачів освіти. З'ясовано, що у молоді варто розвивати пам'ять, логічне мислення за допомогою використання евристичної бесіди, мозкового штурму тощо; для профілактики сенсорної депривації треба застосовувати тренінгові методики і вправи, які допоможуть учнівській і студентській молоді висловити свої емоції, розвинути вміння співпереживати іншим та налагодити комунікативні зв'язки із ровесниками і старшим поколінням; організовувати роботу здобувачів освіти у парах, групах, що покращуватиме їх взаємодію і розуміння один одного.

Визначено, що старшому поколінню треба не тільки знати особливості поведінки «цифрових аборигенів», але й уміти правильно реагувати на неї. Адміністрація закладів освіти має створити комфортні умови навчання (сучасні аудиторії, доступ до Інтернету, використання мультимедійних дошок, місця для відпочинку), осучаснити освітній простір. «Цифровим іммігрантам» потрібно постійно розвивати свою цифрову грамотність, вдосконалювати медійні навички та впроваджувати нові технології в освітній процес. Також для покращення взаємодії з молоддю необхідно налагодити спілкування з їхніми батьками та надати їм інформацію про особливості сучасних здобувачів освіти.

Ключові слова: взаємодія, партнерська взаємодія, освітній простір, особливості, покоління «бебі-бумерів», покоління X, покоління Y, покоління Z, «цифрові іммігранти», «цифрові аборигени».

Постановка проблеми. Сучасний світ є досить мінливим, проте діти і молодь, на противагу старшим поколінням, дуже добре до нього пристосовуються. Наразі відбувається становлення цифрового покоління, яке сприймає нові трансформації суспільства як повсякденність. Цифрові технології та онлайн-спілкування є зрозумілими і доступними для дітей і молоді покоління Z, а от батьки і педагоги мають деякі проблеми і незручності від нових форматів взаємодії. Тому між представниками різних поколінь виникають непорозуміння, що призводить до несприйняття особливостей кожного з поколінь і відмови від продуктивної взаємодії один з одним.

Для молодого покоління дорослі не є основним джерелом знань, як було раніше. Завдяки розвитку цифрових технологій діти і молодь можуть знайти будь-яку інформацію за лічені секунди, не очікуючи допомоги старших, але не вміють налагоджувати комунікацію офлайн. Тому для задоволення потреб суспільства та успішної соціалізації підростаючої особистості викладачі сучасного освітнього простору повинні враховувати особливості цифрового покоління дітей і молоді, специфіку їх мислення й уваги, мотивацію та життєві цінності.

Аналіз досліджень. Проблема партнерської взаємодії представників різних поколінь є досить актуальною на сьогодні. Однак у сучасному освітньому середовищі, яке трансформується і пристосовується до дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень, акцент робиться на різних формах і методах цифрового навчання, а підростаюча особистість з її потребами і бажаннями залишається осторонь. Тому наразі доречним є ознайомлення з характерними особливостями сучасних здобувачів освіти і педагогів для налагодження партнерської взаємодії між різними поколіннями в освітньому просторі сучасної України.

Особливості цифрового покоління вивчали у своїх роботах зарубіжні та вітчизняні дослідники, такі як: І. Гурова, М. Дорош, Є. Зеленов, С. Євдокімова, І. Подік, Т. Семеновських, Г. Солдатова, О. Струтинська Н. Хоув та ін. Різним аспектам дослідження взаємодії між поколіннями присвячені роботи М. Антошків, В. Волошко, Л. Коростіль, А. Мірошникової, С. Федорак та ін. У своїх дослідженнях О. Волошенюк, В. Іванов, Т. Підгорна та ін. звертали увагу на розвиток медіаосвіти та медіаграмотності

сучасних педагогів. Проте особливості партнерської взаємодії представників різних поколінь у сучасному освітньому просторі потребують більш детального розгляду й аналізу.

Мета статті – проаналізувати особливості партнерської взаємодії представників різних поколінь у сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до теорії поколінь, розробленої у 1991 році американськими дослідниками Нейлом Хоувом (Neil Howe) та Вільямом Штраусом (William Strauss), суспільство розвивається циклічно. За один цикл змінюється 4 покоління людей: через 20–25 років народжується нове покоління, яке формується в один історичний етап розвитку суспільства під впливом політичних, економічних, культурних та соціальних умов і має особливі, притаманні лише йому риси характеру, ціннісні орієнтації та життєві пріоритети [10, с. 212]. Визначення часових рамок для кожного покоління в кожній країні є індивідуальним і залежить від рівня її технологічного розвитку.

У сучасному освітньому просторі України відбувається взаємодія між представниками покоління «бебі-бумерів» (післявоєнне покоління, покоління демографічного вибуху – народжені у 1944–1963 роках), покоління X (невідоме покоління, «сендвіч-покоління» – народжені у 1964–1983 роках), покоління Y(мережеве покоління, міленіали, покоління соціальних мереж, нульове – народжені у 1984–2003 роках) та покоління Z (цифрове покоління, покоління «ЯЯЯ» – народжені з 2004 року і дотепер). Представники вищезазначених поколінь мають особливості у світосприйнятті, що відбивається на встановленні взаємозв'язку як між педагогами і здобувачами освіти, так і між самими викладачами.

Покоління «бебі-бумерів» є патріотами своєї країни. Вони прекрасно працюють у команді, вміють налагоджувати взаємозв'язки з іншими людьми. Для них звичною справою є допомога і підтримка інших; це активні енергійні люди, які освоюють нові технології, прагнуть вести здоровий спосіб життя, займаються спортом. Представники даного покоління не цураються будь-якої роботи і є обізнаними у різних сферах життя. Вони вміють заощаджувати і заробляти, вважають, що усі мають заробляти гроші самостійно, не сподіваючись на когось; прагнуть працювати, а не відпочивати на пенсії.

Характеризуючи представників покоління X варто відмітити їх самостійність, відповідальність, готовність використовувати життєвий досвід як власний, так і чужий, здатність прислухатися до думки інших. Ці люди вміють адаптуватися до змін у суспільстві; мають високі комунікативні здібності; навчатися все життя – їхнє життєве кредо, вони «високо цінують знання, продовжують послідовно вчитися й будувати кар'єру протягом всього життя, причому їх освіта достатньо глибока і системна. Представники цього покоління із задоволенням діляться своїми знаннями, навичками, цінують час, можливість вибору; в роботі обов'язково повинні бачити сенс та потребують постійної реалізації своїх творчих здібностей, прояву нестандартності мислення [9, с. 147]. Моральні норми і цінності, засвоєні змалку, впливають на представників цього покоління все їхнє життя [1; 11].

Основними характеристиками представників покоління Y є наявність у них гнучкого мислення, висока мобільність та працездатність. Це енергійні люди, які добре володіють цифровими технологіями і прагнуть до саморозвитку та підлаштовують роботу «під себе», організовуючи гнучкий графік роботи чи працюючи дистанційно. Кожен «міленіал» вважає себе особливим і прагне показати свою інакшість, але не поспішає дорослішати; любить фотографуватися і подорожувати.

Покоління Z є дітьми Інтернет-мережі. Через надмірну гіперопіку представники цього покоління егоїстичні і малосамостійні, вони інтроверти, вірять лише у власні сили

і не вміють працювати у команді, їм подобаються комфортні умови. Покоління Z – візуали, у них переважає кліпове мислення (від англ. clip – «вирізка (з газети), уривок (фільму)») – «сприйняття даних короткими яскравими уривками, без намагання встановити між ними логічні зв'язки (на зразок способу сприйняття даних в музичному відеоролику, в якому відеоряд – це слабко пов'язані між собою образи)» [9, с. 151–152]. Завдяки особливостям кліпового мислення сучасна молодь швидко реагує на зміни та захищена від інформаційного перевантаження мозку, адже, переключаючи свою увагу, особистість уникає перевтоми. Покоління сучасних дітей і молоді не вміє налагоджувати «живе» спілкування, але прекрасно спілкується у віртуальному середовищі; характеризується креативністю та багатозадачністю (можуть одночасно виконувати різні дії); ефективно використовує технології.

Як бачимо, сучасні діти і молодь відрізняються від викладачів швидкістю мислення, способами отримання знань і комунікативними навичками. Також молоде покоління більшість свого часу проводить за гаджетами, менше спілкується зі сім'єю і добре володіє цифровими технологіями [3]. На думку Марка Пренського, американського письменника й оратора, покоління «бебі-бумерів» і покоління X є «цифровими іммігрантами», адже виросли у нецифровій, доінтернетівській культурі, а покоління Y та покоління Z – «цифрові аборигени», які знають лише цифрову культуру. Дослідник вважає, що у цифрову епоху треба здійснити переосмислення навчально-виховного процесу у закладах освіти і поєднати важливе і цінне з минулого із сучасними інструментами цифрових технологій [5].

Американський філолог Марк Бауерлейн (Mark Bauerlein) звертає увагу на те, що технологічний процес не робить сучасних дітей і молодь розумнішими, адже вони, на відміну від попередніх поколінь, дуже мало часу приділяють читанню книг, а сприймають оточуючий світ і самих себе лише через екран гаджета чи комп'ютера, де постять різні цікавинки та живуть за рахунок гострих відчуттів від уваги однолітків. Звісно, так проводячи час, учні і студенти не стають високоінтелектуальними особистостями. Дослідник доходить висновку, що кіберкультура перетворює молодь у націю, яка нічого не знає [2].

Отже, сучасні педагоги в освітньому процесі повинні знаходити нові педагогічні підходи до навчання «цифрових аборигенів» та залучати їх до наукового пошуку і навчати критично оцінювати інформацію як у онлайн середовищі, так і в офлайн. Налагоджуючи партнерську взаємодію із «цифровими аборигенами» – учнями і студентами, – викладачі повинні пам'ятати і враховувати їхні характерні особливості:

– прагнення швидко отримувати інформацію і досягати результату, багатозадачність та інтерактивність;

– використання нових методів пошуку інформації;

– візуали, які мають креативне мислення;

– потреба зворотного зв'язку із педагогом, необхідність у «лайках»;

– бажання бути прос'юмерами (створювати і споживати різний контент у віртуальному просторі);

– концентрація уваги «вибіркова», щоб виділити головне, суттєве;

– відсутність обмежень, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення;

– цінностями є незалежність і самостійність, хороша освіта, право на недоторканність приватного життя і на свободу слова, толерантність, емоційна близькість з батьками, громадянська відповідальність [там само].

Також для покращення партнерської взаємодії між представниками поколінь у освітньому просторі варто зважати на особливості психічних процесів сучасної молоді. Зарубіжні та вітчизняні психологи (Ганна Колесова, Аліна Мірошникова, Галина

Солдатова, Бетсі Сперроу, ДеніелУегнер та ін. [4; 6–8]) наголошують, що «інтернет став особливою формою пам᾽яті – трансактивною. Ця форма пам᾽яті працює з іншими механізмами, адже запам᾽ятовується не сама інформація, а ресурс, на якому вона знаходиться, і шлях, яким можна до неї дістатися» [10, с. 214].

Науковці К. Шах та І. Зарішняк сформулювали наступні оптимальні шляхи педагогічної взаємодії з молодим поколінням здобувачів освіти:

– групувати новий матеріал невеликими блоками, змінюючи форми роботи;

– максимально використовувати наочність, подавати інформацію у вигляді схем, таблиць, ілюстрацій;

– використовувати інтерактивні методи навчання, які розвивають логічне мислення;

– застосовувати прийоми гри, покарань та нагород;

– об'ємні завдання розділяти на простіші і чітко формулювати вимоги;

– мотивувати і викликати інтерес до знань;

– пояснювати, як у повсякденному житті можна застосовувати отримані знання [10, с. 216].

На нашу думку, варто розвивати пам'ять у молоді, накопичуючи знання; для кращої концентрації уваги – у навчальному процесі змінювати види діяльності кожні 7–10 хвилин та подавати матеріал у сконцентрованому вигляді, виділяючи головне візуально; розвивати логічне мислення за допомогою використання евристичної бесіди, мозкового штурму тощо; для профілактики сенсорної депривації треба застосовувати тренінгові методики і вправи, які допоможуть учнівській і студентській молоді висловити свої емоції, розвинути вміння співпереживати іншим та налагодити комунікативні зв'язки з ровесниками і старшим поколінням; організовувати роботу здобувачів освіти у парах, групах, що покращуватиме їх взаємодію і розуміння один одного.

Педагогам слід більш динамічно проводити навчальні заняття. Адже молоде покоління краще сприймає і засвоює швидку інформацію, а повільне мовлення викладача, монотонна лекція лише виводять з рівноваги «цифрових аборигенів».

У віртуальному середовищі, яке є звичним для сучасної молоді, діють певні правила, існує система штрафних санкцій та заохочень. Тому в реальному житті педагогам варто це враховувати і, даючи певні завдання здобувачам освіти, чітко визначати «правила гри» – умови виконання, алгоритм послідовних дій, строки здачі матеріалу, нагороду чи покарання.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що для продуктивної партнерської взаємодії між представниками різних поколінь в освітньому просторі треба враховувати характерні особливості кожного з поколінь та вносити відповідні зміни в освітній процес.

Старшому поколінню треба не тільки знати особливості поведінки «цифрових аборигенів», але й уміти правильно реагувати на неї. Адміністрація закладів освіти має створити комфортні умови навчання (сучасні аудиторії, доступ до Інтернету, використання мультимедійних дошок, місця для відпочинку), осучаснити освітній простір, адже молодь любить комфорт, а від усього, що приносить дискомфорт, намагається дистанціюватися. «Цифровим іммігрантам» потрібно постійно розвивати свою цифрову грамотність, вдосконалювати медійні навички та впроваджувати нові технології в освітній процес. Також для покращення партнерської взаємодії з молоддю треба налагодити спілкування із їх батьками та надати інформацію про особливості сучасних здобувачів освіти.

Молоде покоління здобувачів освіти є нетерплячим, волелюбним, не вміє налагоджувати «живу» комунікацію, має кліпове мислення та є візуалами. Тому ніколи

не варто нав'язувати їм свою точку зору, адже це буде недоречним, тому що чужа думка не хвилює молодь. У роботі з молоддю треба застосовувати техніку партнерської взаємодії, «Я-висловлювання», техніку надихання, схвалення, спонукання, відновлення віри у власні сили, тренінгові методики тощо. Необхідно, щоб у навчальному процесі була присутня мотивація та інтерес до знань, налагоджена система бонусів і санкцій, розвивалося креативне і логічне мислення. Варто увідповіднити сучасну освітню систему потребам і очікуванням здобувачів освіти, врахувавши при цьому їхні характерні особливості.

Вважаємо, що розгляд питання партнерської взаємодії представників різних поколінь у освітньому просторі сьогодення наразі є необхідним та заслуговує на подальше вивчення.

Список використаних джерел:

1. Гурова И. М., Евдокимова С. Ш. Теория поколений как інструмент анализа, формирования и развития трудового потенциала. *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*. 2016. Т. 7. № 3. С. 150-159. URL: https://www.researchgate.net/publication/311849328_THEORY_OF_GENERATIONS_AS_A_TOOL_FOR_ANALYSIS_FORMATION_AND_DEVELOPMENT_OF_LABOUR_POTENTIAL
2. Digital Native. Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Digital_Native
3. Дорош М. Діти і технології: «піраміда цифрової поведінки». Media Sapiens. 2015. URL: https://ms.detector.media/media-i-diti/post/13763/2015-07-21-diti-i-tekhnologiipiramida-tsifrovoi-povedinki/
4. Колесова Г. Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами». URL: https://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami
5. Марк Пренский. URL: http://ru.knowledgr.com/07559084/% D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9
6. Мірошникова А. Головні риси сучасних школярів та як їх спрямувати в корисне русло. URL: https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnyam-ditej-porady-psyhologa/
7. Поколение Z: как правильно ставить задачи сегодняшним двадцатилетним. URL: https://vc.ru/10701-generation-z
8. Солдатова Г. Покоління Z: психолог розповіла, як Інтернет змінив сучасних дітей. URL: https://ukr.media/science/272956/
9. Струтинська О. В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електронне фахове видання. 2020. № 9. С. 145-160. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/326/349/
10. Шах К. М., Зарішняк І. М. Особливості навчання покоління Z. Педагогіка. 2019. С. 212–217. URL: https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/7657/7659
11. Straus W., Hove N. Generations: thehistory of America's future 1584 to 2069. New York: Harper Perennial, 1991. 544 p.

References:

1. Gurova, I. M., & Evdokimova, S. Sh. (2016). Teoriia pokolenii kak instrument analiza, formirovaniia i razvitiia trudovogo potentciala [The theory of generations as a tool for analysis, formation and development of labour potential]. *MIR (Modernizatciia. Innovatcii. Razvitie)*, 7, 3, 150-159. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/311849328_THEORY_OF_GENERATIONS_AS_A_TOOL_FOR_ANALYSIS_FORMATION_AND_DEVELOPMENT_OF_LABOUR_POTENTIAL [in Russian].
2. Digital Native. *Wikipedia.* Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki/Digital_Native [in Russian].

3. Dorosh, M. (2015). Dity i tekhnolohii: «piramida tsyfrovoi povedinky» [Children and technology: " the pyramid of digital behaviour"]. *Media Sapiens.* Retrieved from https://ms.detector.media/media-i-diti/post/13763/2015-07-21-diti-i-tekhnologiipiramida-tsifrovoi-povedinki/ [in Ukrainian].
4. Kolesova, H. (2020). *Khto taki «iksy» ta «ihreky» i yak yim porozumitysia z «zetamy»* [What is "X" and "Y" and how do they get along with "Z"]. Retrieved from https://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami [in Ukrainian].
5. Mark Prenskii. Retrieved from http://ru.knowledgr.com/07559084/%_D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9 [in Russian].
6. Miroshnykova, A. *Holovni rysy suchasnykh shkoliariv ta yak yikh spriamuvaty v korysne ruslo* [The main features of modern schoolchildren and how to guide them in a useful direction]. Retrieved from https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnyam-ditej-porady-psyhologa/ [in Ukrainian].
7. Pokolenie Z: kak pravilno stavit zadachi segodniashnim dvadtcatiletnim [Generation Z: how to set goals for today's twenty-year-olds]. Retrieved from https://vc.ru/10701-generation-z [in Russian].
8. Soldatova, H. (2016). *Pokolinnia Z: psykholoh rozpovila, yak Internet zminyv suchasnykh ditei* [Generation Z: A psychologist told how the Internet has changed modern children]. Retrieved from https://ukr.media/science/272956/ [in Ukrainian].
9. Strutynska, O. V. (2020). Osoblyvosti suchasnoho pokolinnia uchniv i studentiv v umovakh rozvytku tsyfrovoho suspilstva [Features of the modern generation of pupils and students in the development of digital society]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu: elektronne fakhove vydannia*, 9, 145-160. Retrieved from https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/ openedu/article/download/326/349/ [in Ukrainian].
10. Shakh, K. M., & Zarishniak, I. M. (2019). Osoblyvosti navchannia pokolinnia Z [Features of learning generation Z]. *Pedahohika*, 212-217. Retrieved from https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/7657/7659 [in Ukrainian].
11. Straus, W., & Hove, N. (1991). *Generations: the history of America's future 1584 to 2069.* New York: Harper Perennial [in English].

Deresh V. S.,
orcid.org/0000-0003-3740-7288
Lipshyts L. V.,
orcid.org/0000-0001-6443-3321

PARTNERSHIP INTERACTION OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT GENERATIONS IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

The article considers the features of partnership interaction (coordinated activity) of representative s of different generations in the modern educational space. It is determined that in the modern educational space of Ukraine there is an interaction between the representatives of "baby-boomers" generation, generation X, generation Y and generation Z. The characteristic features of the worldview of the representatives of different generations which influence the relationship establishment between the teachers and the students as well as between the teachers themselves are revealed.

It has been found that modern children and young people differ from teachers regarding the speed of thinking, knowledge acquiring ways and communication skills:"baby-boomers"generation and generation X are "digital immigrants" as they grew up in non-digital, pre-Internet culture, but generation Y and generation Z are "digital aborigines" who know digital culture only.

The optimal ways of partnership interaction with the young generation of the students are considered.It has been found that young people should develop memory, logical thinking through the use of heuristic conversation, brainstorming, etc.; to prevent sensory deprivation, training methods and exercises should be used to help the students express their emotions, develop the ability to sympathize with others and establish communicative relationships with the peers and the older generation; to organize students' work in pairs and groups to improve their interaction and understanding of each other.

It is determined that the older generation should not only know the peculiarities of the "digital aborigines" behavior, but also be able to respond properly . The administration of educational institutions should create comfortable learning conditions (modern classrooms, Internet access, use of multimedia boards, places for rest), modernize the educational space."Digital immigrants" need to constantly develop their digital literacy, improve media skills and introduce new technologies into the educational process.Also, in order to improve interaction with young people, it is necessary to establish communication with their parents and provide them with information about the peculiarities of modern students.

Key words: interaction, partnership interaction, educational space, peculiarities, "baby-boomers" generation, generation X, generation Y, generation Z, "digital immigrants", "digital aborigines".

Дата надходження статті: 04.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 373.3.035+373.3.017.4
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.296*

Коча І. А.*,*
orcid.org/0000-0002-8799-5279
Лагойський А. О.*,*
orcid.org/0000-0002-6459-4560

ІННОВАЦІЇУ ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ КОНЦЕПТІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито інновації у змісті та технологіях формування соціальної та громадянської компетентностей здобувачів освіти в контексті вимог Нової української школи. Зокрема, на основі аналізу наукових джерел та нормативно-правової бази розкрито дефініції «компетентність», «соціальна компетентність», «громадянська компетентність».

Розглянуто ключові ідеї інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі, серед яких значне місце відводиться інтерактивним технологіям навчання, які спрямовані на реалізацію діяльнісного підходу, формування ключових і предметних компетентностей, вироблення соціальних, громадянських моделей поведінки.

Авторами висвітлено особливості формування соціальної та громадянської компетентностей молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», зокрема, використання різних груп інтерактивних технологій навчання: кооперативного, колективно-групового, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань. Зазначено, що у навчанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» відбувається інтерактивна взаємодія учасників освітнього процесу, під час якої і вчитель, і учні разом виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі, дискусії, пропонують спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, приймають продумані рішення. Новий предмет покликаний розвивати критичне мислення, просоціальні навички, навички міжособистісної взаємодії та інформаційної грамотності школярів у контексті громадянської освіти.

Виокремлено інтерактивні вправи, які застосовуються вчителем в освітньому процесі з метою формування життєвих компетентностей, забезпечення позитивного мікроклімату у класі, успіху, толерантної взаємодії.

* © ***Коча І. А.***
* © ***Лагойський А. О.***

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, громадянська компетентність, молодші школярі, початкова ланка, Нова українська школа, інтегрований курс «Я досліджую світ».

Постановка проблеми. В умовах глобальної інформатизації, соціальної інтеграції, зростання освітньої сфери послуг виникає потреба в необхідності використання компетентнісного підходу до освіти, починаючи з початкової ланки, адже формування ключових компетентностей на всіх етапах, структурах та ланках робить сучасну систему освіти України компетентною. Інтеграція держави в систему європейських цінностей та демократії висуває перед громадянами країни наявність відповідних якостей особистості та життєвих компетентностей.

Фокусування на розвитку особистих здатностей та життєвих компетентностей школяра визначило низку вимог до професійної підготовки вчителя початкових класів, що передбачає:

– досконале володіння навчальним матеріалом із предметів та методикою їх викладання;

– готовність до реалізації особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів;

– забезпечення інтелектуального та психоемоційного розвитку учнів на засадах педагогіки партнерства.

Саме тому слід акцентувати увагу на важливому документі в освітній галузі – Концепції «Нова українська школа», що визначає «нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерела знань, а як «коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [11].

Аналіз досліджень. У нашому сьогоденні серед основних завдань закладу загальної середньої освіти постає формування компетентностей школярів, зокрема, громадянських та соціальних, які знаходять відображення у ставленні до людини як до вищої цінності. Тому реформації, що відбуваються в системі освіти, зорієнтовують педагогічну спільноту на загальний розвиток дитини: успішну соціалізацію та самореалізацію особистості, самостійність учнів, ефективну комунікацію, критичне мислення, конкурентоспроможність, мобільність та інші. Ці зміни детермінуються державно-правовими документами [2; 10], які, зокрема, актуалізують питання вивчення й обґрунтування рівності та прав людини, добробуту та здорового способу життя, розвитку цінностей і моделей поведінки здобувачів освіти Нової української школи як членів громадянського суспільства у глобалізованому світі. Звертаючись до Закону України «Про освіту», беремо до уваги, що «держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина» [5]. Державний стандарт початкової освіти передбачає, що громадянська та соціальна компетентності пронизані «ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей» [2].

Проблемі формування соціальної та громадянської компетентностей присвятили свої праці науковці, серед яких: І. Бех, В. Матяшук, Ю. Олексін, Т. Пироженко, О. Пометун (формування у свідомості учнів орієнтації на громадянські цінності); Т. Ремех, С. Рябов, Т. Смагіна, О. Сухомлинська (сутність та структура громадянської компетентності учнів); С. Бахтєєва, М. Гончарова-Горянська, О. Коваленко, Л. Лєпіхова, О. Савченко (шляхи формування соціальної компетентності учнів). Між тим, у зв'язку з бурхливими

соціально-економічними трансформаціями в нашій країні проблема формування соціальної та громадянської компетентностей школярів набуває особливої актуальності, що потребує детального вивчення та дослідження.

Мета статті – висвітлення інноваційних підходів щодо формування соціальної та громадянської компетентностей молодших школярів на засадах вимог Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж здійснити глибокий аналіз сутності соціальної та громадянської компетентностей здобувачів освіти, спробуємо схарактеризувати дефініцію «компетентність».

У сучасному тлумачному словнику поняття «компетентність» висвітлюється як «здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання; бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід» [1, с. 449].

Закон України «Про освіту» передбачає компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5, с. 4].

Досліджуючи поняття «компетентність», О. Пометун інтерпретувала його як «складну інтегровану характеристику особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно діяти або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності» [9, с. 11].

З опертям на викладене вище, маємо змогу розкрити дефініції «соціальна компетентність», «громадянська компетентність» у педагогічному розрізі.

Так, О. Ковальова вважає, що соціальна компетентність – це здатність людини розуміти та виконувати вимоги суспільства, у якому вона існує. Важливою характеристикою соціально-компетентної особистості є активність людини щодо суспільно значущої діяльності [4].

У педагогічному плані О. Пометун визначила громадянську компетентність як сукупність знань, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок та відповідальність перед державою [8].

У Концепції розвитку громадянської освіти в Україні за умов розвитку української державності зазначено, що «Громадянські компетентності базуються на ціннісних орієнтирах, принципах верховенства права, демократії і надають можливість кожному брати активну участь у житті суспільства, ефективно діяти та відчувати власну приналежність до територіальної громади та держави» [10].

Зокрема, основні уміння діяти в життєвих ситуаціях, ідентифікувати себе як громадянина України висвітлюються в Типовій освітній програмі для закладів загальної середньої освіти [5].

Досліджуючи феномен формування соціальної та громадянської компетентностей, доречним буде акцентувати увагу на чотиривимірній моделі, на засадах якої будується сучасна українська освіта. Модель враховує наступні виміри навчання: учитися знати (когнітивний вимір); учитися застосовувати знання (інструментальний вимір); учитися бути (індивідуальний вимір); учитися жити разом (соціальний вимір). Усі чотири виміри є взаємопов'язаними та розглядаються в єдності та цілісності щодо становлення особистості дитини [6].

У рамках дослідження акцентуємо увагу на соціальному вимірі (етичний вимір), який є підґрунтям для громадянської освіти, заснованої на «цінностях демократії, справедливості, повазі до відмінностей, правах людини та соціальних нормах» [6, с. 12].

Сучасні освітні реалії прагнуть, щоб учнівська молодь була ефективною у поступі демократичного суспільства, тому громадянська освіта має займати важливу частину навчального плану, починаючи з початкової школи.

Формування громадянської та соціальної компетентностей набуло особливого значення в молодшому шкільному віці, адже саме в цей період у дітей відбувається активний фізичний та психоемоційний розвиток, підвищується здатність організму до відносно тривалої діяльності: розвивається здатність до взаємодії з однолітками в ігровій та освітній роботі, можливість домовлятися, поступатися, розподіляти завдання без допомоги дорослих; з'являються перші паростки дорослішання, що характеризуються балансом у бажанні отримувати та давати.

Вивчаючи ключові ідеї початкової освіти, фокусуємо увагу на основних компетентностях, що зорієнтовують школярів на усвідомлення почуття власної гідності, толерантності у соціальній комунікації, опанування вмінь та навичок, необхідних для успішної життєдіяльності, формування самосвідомості та самовираження.

Прийняття Закону України «Про освіту», впровадження Концепції «Нова українська школа» та запровадження викладання в закладах загальної середньої освіти нового інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (1–4 клас) актуалізували проблему правової освіти учнівської молоді, активної позиції громадянської та соціально-культурної належності дитини, набуття життєвого досвіду в соціумі з урахуванням демократичних принципів.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» у початковій ланці складає приблизно 36 % від загального навчального навантаження учнів та зорієнтований на формування життєвих компетентностей здобувачів освіти, а саме власної ідентичності, готовності до змін через формування поваги до соціального оточення, толерантного ставлення до культурного різноманіття та розбіжності суджень, набуття досвіду взаємодії і співпраці через обмірковування прийнятних у класі, школі, суспільстві соціальних норм [4].

Тематичну основу курсу «Я досліджую світ» складають п'ять змістових ліній, кожна з яких передбачає наступні очікуванні результати навчання школярів:

1. «Людина» (учні розуміють переваги акуратності, доброзичливості, чесності).
2. «Людина серед людей» (діти розрізняють вчинки, дають їм оцінку з погляду моральності; мають уявлення про необхідність доброзичливого та уважного ставлення до старших).
3. «Людина в суспільстві» (школярі долучаються до корисних справ громади);
4. «Людина і світ» (толерантне ставлення дітей до різноманітності світу людей).
5. «Людина і природа» (учні беруть посильну участь в природоохоронній діяльності) [7].

У навчанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є можливість забезпечити інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу, під час якої в учнів відбувається розвиток соціальних навичок щодо взаємодії та співпраці в різних видах діяльності, здатність критично мислити, приймати продумані рішення. Новий предмет покликаний розвивати критичне мислення, просоціальні навички, навички міжособистісної взаємодії та інформаційної грамотності школярів у контексті громадянської освіти.

Особливістю інтегрованого курсу є ключові ідеї: інтеграція освітніх галузей, спрямованість на розвиток множинних компетентностей, використання інтерактивних

методів навчання, готовність педагога до застосування в освітньому процесі методів інтегрованого навчання [6].

У межах нашого дослідження сконцентруємо увагу на інтерактивних технологіях навчання, яким відводиться значне місце в освітньому процесі. Наш досвід засвідчує, що найбільш ефективними є такі інтерактивні технології, коли і вчитель, і учні перебувають в активній взаємодії: разом виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі, дискусії, пропонують спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. При цьому має забезпечуватися атмосфера плідної співпраці та взаємоповаги.

Для прикладу розглянемо використання різних груп інтерактивних технологій з метою формування соціальної та громадської компетентностей молодших школярів на уроках «Я досліджую світ» (за підручником авторів В. Пономаренко, Т. Воронцової, І. Гарбузюк, О. Хомич та ін., 3 клас), що представлено в таблиці 1.

Отже, у процесі проведення тематичних тижнів інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у молодших школярів відбувається моделювання життєвих ситуацій, рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, розвиток дослідницького потенціалу, формування активного пізнання навколишньої дійсності, що є вкрай важливим для майбутньої життєдіяльності.

Таблиця 1

Формування соціальної та громадянської компетентностей під час використання технологій інтерактивного навчання на уроках «Я досліджую світ»

Групи інтерактивних технологій	**Види інтерактивних технологій**	**Тема тижня**	**Очікуванні результати з соціальної та громадянської освітніх галузей. Учень/ учениця:**
1	2	3	4
Кооперативного навчання	Карусель Робота в парах Робота в малих групах Акваріум	Вчимося діяти разом	Пояснюють, що таке взаємодія; розповідають про свої враження від групової роботи, аналізують свій внесок; називають ознаки ефективної взаємодії; виконують правила роботи у групах; наводять приклади ефективної та неефективної взаємодії; розповідають про те, як злагодженість та взаємодія сприяють спільній роботі
Колективно-групового навчання	Незакінчене речення Мозковий штурм Мікрофон Аналіз ситуації (кейс-метод)	Школа відчиняє двері	Розпізнають та описують шкільну традицію, яка їм найбільше подобається; наводять приклади шкільних традицій, які є у школярів з інших країн; розповідають про традиції, які вони хотіли б започаткувати у своїй школі або спільноті класу; прогнозує ймовірні наслідки власних рішень та поведінки в різних ситуаціях шкільного життя (у класі, їдальні, спортзалі тощо)
Ситуативне моделювання	Спрощене судове слухання Громадські слухання Рольова гра	Ми – українці	Описують державні символи України; пояснюють, чому Україна є європейською державою; розповідають про архітектурні та природні пам'ятки України; наводять приклади культурних пам'яток з різних регіонів України; демонструють вміння роботи з картами; пояснюють, чим відрізняються поняття «демократія» та «монархія»

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Опрацювання дискусійних питань	Займи позицію Дискусія в стилі ток-шоу Дебати Зміни позицію	Як залагодити конфлікт	Пояснюють, що таке конфлікт; розповідають про причини виникнення конфліктів; називають кроки до примирення; розпізнають та описують ситуації, у яких краще поступитися; наводять приклади правил спілкування в інтернеті; розповідають, як можна врахувати інтереси кожного у конфліктній ситуації.

Джерела: [9; 13].

Ураховуючи, що курс є новим і за змістом, і за методикою викладання, вчителям можна запропонувати використання цікавих видів діяльності під час проведення уроків «Я досліджую світ». Наприклад, «Вправи на знайомство», «Вправи на визначення настрою», «Вправи на зняття емоційного і м'язового напруження», «Вправи на об'єднання у групи», «Вправи на завершення уроку», що допомагають налаштувати учнів на освітній процес, забезпечити позитивний мікроклімат у класі, успіх, виховувати толерантне ставлення до оточуючих, підвищувати самооцінку дитини. З опертям на дослідження [12] висвітлимо зміст інтерактивних вправ, які можна творчо використовувати з метою формування громадянської та соціальної компетентностей молодших школярів у процесі взаємодії з навколишньою дійсністю (табл. 2).

Таблиця2

Інтерактивні вправи щодо формування громадянської та соціальної компетентностей молодших школярів

Назва вправи	Основні завдання
«Інтерв'ю»	Знайомство дітей; заохочення бути добрими і товариськими
«Кросворд»	Виховання доброзичливих стосунків між здобувачами освіти
«Продовжіть речення»	Створення позитивного настрою у дітей; висловлювання власних ідей, думок
«Що моя річ знає про мене?»	Самопізнання, розвиток креативності; самопрезентація; ефективна комунікація
«Кольорові привітання»	Розвиток позитивного мислення, налаштування на успіх; спілкування з іншими в спільній діяльності
«Ти – молодець»	Отримання підтримкиз боку оточуючих, доброзичливе та уважне ставлення
«Ти подобаєшся мені»	Виховання доброзичливого ставлення один до одного
«Світлофор»	Поліпшення психологічного клімату в класі; налаштування на підтримку та взаємодопомогу
«Сонце світить для тих, хто сьогодні …»	Створення атмосфери відкритості, розкутості й дружньої співпраці
«Веселка», «Соняшник», «Апельсин»	Оцінювання власних досягнень; психологічний настрій, комфорт

Підсумовуючи, можна зазначити, що використання інтерактивних вправ допомагає вчителю підвищити емоційний настрій учнів, налаштувати їх на подальшу роботу під час освітнього процесу, розвивати вміння аналізувати, оцінювати, систематизувати, виховувати дружні стосунки, співпрацю, чуйність, бажання допомагати та підтримувати один одного.

Висновки. Проведене наукове дослідження дає можливість стверджувати, що під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» можна плідно здійснювати формування соціальної та громадянської компетентностей здобувачів освіти. У цьому сенсі досить ефективним постає проведення тематичних тижнів, забезпечення активної взаємодії учнів із використанням інтерактивних технологій навчання на уроках. Система освітньої роботи вчителя має спрямовуватися на виховання у молодших школярів усвідомленого відчуття себе частиною суспільства, емпатії, налаштування на активне спілкування та взаємодопомогу, важливості дотримання правил у процесі соціальної взаємодії.

Порушене в статті питання досить об'ємне, а тому потребує більш детального дослідження, що може бути вектором подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Державний стандарт початкової освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti
3. Інноваційні підходи до викладання предмета «Я у світі»: матеріали науково-методичного інтернет-семінару / уклад. Л. Н. Добровольська, В. О. Чорновіл. Черкаси: ЧОІПОПП, 2014. 82 с.
4. Кріль О. Формування громадянських та соціальних компетентностей у молодших школярів. *Початкова школа.* 2019. № 9. С. 5–9.
5. Навчальні програми для 1–4 класів. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli
6. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / Воронцова Т. В. та ін. Київ: Видавництво «Алатон», 2019. 128 с.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред Н. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
8. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів.* 2005. № 23. С. 18–20.
9. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
10. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#n8
11. Сікорський П. Підготовка педагогічних працівників у контексті концепції «Нова українська школа». *Вища освіта України.* 2021. № 1. С. 80–86.
12. Я досліджую світ: посібник для вчителя з інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти: у 2-х ч. / Т. Воронцова та ін. Київ: Видавництво «Алатон», 2018. Ч. 1. 432 с.
13. Я досліджую світ: розробки уроків з інтегрованого курсу для 1–3 класів закладів загальної середньої освіти / Воронцова Т. В. та ін. Київ: Видавництво «Алатон», 2020. 847 с.

References:

1. Busel, V. T. (Ed.). (2001). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Irpin: Perun [in Ukrainian].
2. State Standard of Primary Education approved by the Cabinet of Ministers decree dated February 21, 2018, No. 87. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti [in Ukrainian].

3. Dobrovolska, L. N., & Chornovil, V. O. (Ed.). (2014). *Innovatsiini pidkhody do vykladannia predmeta «Ia u sviti»* [Innovative approaches to teaching the subject "I am in the world"]. Cherkasy: ChOIPOPP [in Ukrainian].
4. Kril, O. (2019). Formuvannia hromadianskykh ta sotsialnykh kompetentnostei u molodshykh shkoliariv [Formation of civic and social competencies in junior high school students]. *Pochatkova shkola*, 9, 5-9 [in Ukrainian].
5. Navchalni prohramydlia 1–4 klasiv. (2021). [Curricula for grades 1–4]. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli [in Ukrainian].
6. Vorontsova, T., Ponomarenko, V., Khomych, O., Harbuziuk, I., & Andruk, N. (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Iadoslidzhuiusvit» u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu* [New Ukrainian school: methods of teaching the integrated course "I explore the world" in 1-2 classes of general secondary education on the basis of the competence approach]. Kyiv: Alaton [in Ukrainian].
7. Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Pleiady [in Ukrainian].
8. Pometun, O. I. (2005). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z suchasnoi pedahohichnoi nauky [Formation of civic competence: a view from modern pedagogical science]. *Visnyk prohram shkilnyk hobminiv*, 23, 18–20 [in Ukrainian].
9. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
10. About approval of the concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian school" to the 2029-year period, The Cabinet of Minister's decree dated December 14, 2016, No. 988-r. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-r#n8 [in Ukrainian].
11. Sikorskyi, P. (2021). Pidhotovka pedahohichnykh pratsivnykiv u konteksti kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Training of teachers in the context of the concept of "New Ukrainian School"]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 1, 80–86 [in Ukrainian].
12. Vorontsova, T. V., Ponomarenko, V. S., Khomych, O. L., Harbuziuk, I. V., Andruk, N. V., & Vasylenko, K. S. (2018). *Ya doslidzhuiu svit: posibnyk dlia vchytelia z intehrovanoho kursu dlia 1 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [I explore the world: a guide for teachers in an integrated course for the 1st grade of general secondary education]. Kyiv: Alaton [in Ukrainian].
13. Vorontsova, T., Ponomarenko, V., Vasylenko, K., Kobernyk, Yu., Miroshnykova, O., Kompaniiets, M., & Andruk, N. (2020). *Ya doslidzhuiu svit: rozrobky urokiv z intehrovanoho kursu dlia 3 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [I explore the world: developing integrated lesson lessons for grades 3 of general secondary education]. Kyiv: Alaton [in Ukrainian].

Kocha I. A.,
orcid.org/0000-0002-8799-5279
Lahoiskyi A. O.,
orcid.org/0000-0002-6459-4560

INNOVATIONS IN THE FORMATION OF SOCIAL AND CIVIC COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF CONCEPTS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article reveals innovations in the content and technologies of formation of social and civic competencies of junior schoolchildren in the context of the requirements of the New Ukrainian School. Besides, the definitions of the words «competence», «social competence», «civic competence» are revealed on the analysis of scientific sources and regulatory framework.

The key ideas of the integrated course «I explore the world» in primary school are considered, among them a significant place is given to interactive technologies of learning aimed at realization of implementing the activity approach, formation of key and subject competencies, developing social and civic behaviors.

The authors highlight the peculiarities of the formation of social and civic competencies of primary school students in the process of learning of the integrated course «I explore the world», in particular, the use of different groups of interactive learning technologies: cooperative, collective group, situational modeling, discussion issues. It is noted that in the process of teaching of the integrated course «I explore the world» there is an interactive interaction of participants in the educational process, during which both a teacher and students perform creative tasks together, participate in dialogue, discussion, offer joint solutions based on the analysis of circumstances and situations, make informed decisions. A new subject is aimed at the development of the critical thinking, pro-social skills, interpersonal skills and information literacy of students in the context of civic education.

The interactive exercises used by the teacher in the educational process in order to form life competencies, ensure a positive microclimate in the classroom, success, tolerant interaction are highlighted.

Key words: competence, social competence, civic competence, junior schoolchildren, primary school, New Ukrainian School, integrated course «I explore the world».

Дата надходження статті: 04.11.2021р.
Рецензент:доктор педагогічних наук, доцент Примакова В.В.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 370/1:54(075.2)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.300

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

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ДИДАКТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ З БІОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто реалізацію дослідницької парадигми як провідної складової реформування сучасної позашкільної освіті еколого-натуралістичного напряму. Саме на заняттях гуртків у межах цього напрямку найефективніше можна здійснити такий процес. Для цього необхідно мати відповідне дидактичне забезпечення. Особливістю такого забезпечення є використання доступних методик дослідження, що дають достовірні результати. Фітотестування є методом, який відповідає окресленим якостям. Експериментальними засадами розроблення вказаного забезпечення є результати наукового пошуку з визначення впливу довкілля. Підґрунтя для створення навчальної програми гуртка «Аква» становлять результати експериментального дослідження визначення безпечності бутильованої води засобами модельних рослинних систем. Його програма складається з пояснювальної записки, навчально-тематичного плану і змісту програми. У першій складовій коротко викладено значення методу біотестування як провідного екологічного методу, визначено мету і завдання програми, що розрахована на учнів 8–11 класів і рекомендована для проведення занять в закладах загальної позашкільної освіти і шкільних гуртках еколого-натуралістичної спрямованості. Навчально-тематичний план розрахований на 72 години і складається з 22 теоретичних і 50 практичних годин навчальних занять. Він містить 10 тем, які спрямовані на проведення науково-дослідницької роботи учнів щодо розв'язання проблеми безпечності бутильованої води засобами різних фітотестів. Розроблена програма була фрагментарно апробована під час проведення трьох профорієнтаційних заходів з учнями 8–10 класів. Опитування цих учнів після проведення заходів засобами Google Forms довело можливість її успішного впроваджене у навчання біології закладів загальної і позашкільної середньої освіти.

Ключові слова: експериментальні засади розроблення дидактичного забезпечення, позашкільні заклади освіти, еколого-натуралістичний напрямок навчання біології, позашкільна робота учнів, позакласна діяльність школярів, фітотестування, навчальна програма гуртка.

Постановка проблеми. Заклади позашкільної освіти створюють умови для найефективнішої реалізації дослідницької парадигми у сучасній загальній середній освіті. Особливо актуальним вказане є для закладів еколого-натуралістичної спрямованості. Так, зокрема, саме на заняттях гуртків у межах останніх у процесі організації дослідницької діяльності з біології можна найефективніше застосувати методи навчання, що відрізняються за рівнем самостійності учня [2]. Саме вони дозволяють здійснювати освітній процес суто засобами організації дослідницької діяльності школярів. Для реалізації вищевказаного в межах позашкільної освіти еколого-натуралістичного напряму будь-якому, а не тільки центральному, закладу нашої держави необхідно мати відповідне дидактичне забезпечення. Особливістю такого забезпечення повинно стати використання простих доступних методик дослідження, що дають достовірні результати.

[*]© *Сидорович М. М.*

Фітотестування (метод визначення впливу довкілля на організм за реакціями модельних рослинних систем або фітотестів) відповідає окресленим якостям.

Аналіз досліджень. Для з'ясування стану розроблення проблеми на практиці ми у попередній нашій праці здійснили аналіз збірників навчальних програм з позашкільної освіти еколого-натуралістичного напряму 2013–2020 років, що вийшли друком у науково-натуралістичному центрі учнівської молоді за редакцією В. В. Вербицького [6]. У цій праці аналітичне дослідження проводили за декількома позиціями: застосування рослин у роботі гуртків; організація навчально-дослідницької діяльності учнів на цих заняттях; пошукова діяльність учнів з використанням рослин; впровадження методу біотестування засобами рослинних систем у заняття гуртків; визначення якості води різного походження засобами фітотестування.

Проведений аналіз із вказаних позицій засвідчив зменшення частки занять з рослинами в навчальних програмах з 2013 по 2020 роки. Водночас ці живі системи широко використовуються на заняттях гуртків для організації навчально-дослідницької і значно менше – науково-дослідницької роботи учнів. Методом біотестування, зокрема, його різновидом фітотестуванням проводяться обмаль занять гуртків. Але навіть на цих заняттях приділяється недостатня увага організації науково-дослідницької діяльності вихованців, зокрема, розв'язанню проблеми визначення якості або безпечності питної води будь-якого походження засобами фітотестування. Проведений аналіз дозволив зробити висновок про нагальність створення навчальної програми експериментально-дослідницької спрямованості, яка, по-перше, спряла б підвищенню рівня залучення учнів до науково-дослідницької діяльності, по-друге, суттєво розширила б їхнє розуміння важливості для життя людини знань про якість і безпечність питної води. Тому метою дослідження, результати якого презентуються, є розроблення навчальної програми «Аква» вказаної вище спрямованості на основі результатів експериментальних досліджень безпечності бутильованої води засобами фітотестування та її апробації на практиці.

Мета статті – висвітлити експериментальні засади розроблення дидактичного забезпечення для проведення занять науково-дослідницької спрямованості з біології у закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Пошукову роботу було проведено у міжкафедральній групі з проблем біотестування чинників довкілля факультету біології, географії та екології ХДУ. Ця група має безпосереднє відношення до функціонування лабораторії активних форм навчання біології та екології і тому у всіх напрямках її роботи беруть активну участь студенти факультету. Серед указаних напрямків – визначення біологічних властивостей синтетичних хімічних речовин – нового класу регуляторів росту рослин [1]; їх екологічної безпеки [8], проблема цих речовин як протекторних чинників від різних факторів середовища [3] тощо. Найдокладніше розробляється проблема безпечності води різного походження, зокрема, питної води. Впродовж останніх років особлива увага науковців зосереджена на такому показнику бутильованої води. Існує низка праць, яка презентує результати фітотестування цього різновиду води, що активно споживається населенням [4–7; 9]. Саме результати цих досліджень і були використані для створення навчальної програми гуртка «Аква». Вони і становили експериментальні засади її розроблення. Активнішу участь у її створенні брали студенти групи STEM-освіти «Цитоеколог» – майбутні вчителі біології, які є членами міжкафедральної наукової групи з проблем біотестування чинників довкілля.

Програма гуртка складалася з пояснювальної записки, навчально-тематичного плану і змісту програми. У першій складовій коротко викладено значення методу біотестування як одного з провідних і ефективних методів моніторингу стану довкілля,

визначено мету і завдання програми «Аква». Вона розрахована на учнів 8–11 класів і рекомендована для проведення занять в закладах загальної позашкільної освіти і шкільних гуртків еколого-натуралістичної спрямованості. Навчально-тематичний план розрахований на 72 години, що складаються з 22 теоретичних і 50 практичних годин навчальних занять. Цей план передбачає викладання 10 тем, які спрямовані на проведення науково-дослідницької роботи учнів щодо роз'язання проблеми безпечності бутильованої води засобами різних модельних рослинних систем. Серед них – Вступ. Харатеристика чинників довкілля (2 год.); Біотестування як метод визначення дії чинника довкілля (2 год.); Метод фітотестування як провідний різновид біотестування (6 год.); Вода різного походження – інтегрований чинник довкілля (4 год.); Визначення безпечності питної води з пункту продажу засобами модельної системи на плаваючих дисках «пророщене насіння ячменю звичайного» (12 год.); Визначення безпечності бутильованої води засобами фітотесту «насіння цибулі» (12 год.); Визначення безпечності бутильованої води з пункту продажу засобами фітотесту «культура ряски малої» (12 год.); Визначення безпечності водопровідної води засобами модельної системи на плаваючих дисках «пророщене насіння пшениці озимої» (10 год.); Визначення безпечності річної води засобами фітотесту «насіння вівса» (10 год.); Підсумок (2 год.). Три з указаних тем мають і теоретичну, і практичну частини, п'ять – суто практичну спрямованість.

Розроблена програма була фрагментарно апробована під час проведення трьох профорієнтаційних заходів у Академічному ліцеї імені О. В. Мішукова при ХДУ і загальноосвітній школі № 30 м. Херсона. З учнями 8–10 класів провели практичне заняття на тему «Визначення безпечності бутильованої води марки «Моршинська» засобами фітотесту «пророщення насіння ячменю на плаваючій моделі». На ньому разом із обговоренням проблеми фітотестування дії чинників довкілля учні здійснили самостійне визначення біометричних показників вказаного фітотесту щодо однієї з марок фасованої води, що активно споживається населенням. Результатом такої роботи став їх власний висновок про рівень безпечності вказаної марки води. Після проведення заходу засобами Google Forms за допомогою QR-коду провели опитування учнів, яке містило низку питань, що стосувалися їхньої участі у заході та ставленні до нього. Опрацювання результатів опитування засвідчило, що учні повністю (100 %) задоволені участю у заході. Коли з'ясовувалося питання про те, що саме сподобалось учням на занятті, вони назвали різні ланки проведення експериментального пошуку. Опитування передбачало власні вислови учнів, тому однозначної відповіді одержано не було. А ось на питання про етап дослідження, який викликав певні труднощі при його проведенні, учні дали майже одностайні відповіді. Таким етапом більш ніж 70 % респондентів назвали формулювання висновків. 83 % учнів вважали, що запропонований теоретичний матеріал є абсолютно доступним. У респондентів поділилися думки з приводу оцінювання власних умінь виконувати експериментальні дослідження. 47 % вважають, що такі вміння в них повністю наявні, стільки ж учнів оцінили їх на «4 бали». Всі інші респонденти вважають, що такі вміння в них недостатньо розвинуті. Певні складності виникли у респондентів під час проведення наукового пошуку у складі мікрогрупи. Тільки 63% учнів вважали, що уміють працювати в таких угрупованнях при виконання експериментально-дослідної роботи. Мотиваційних аспект учнів для подальшого проведення експериментально-дослідницької роботи методом фітотестування також був з'ясований: абсолютна більшість респондентів висловили бажання взяти участь у подібних заходах.

Висновки. Отже, розроблена на експериментальних засадах навчальна програма гуртка «Аква» може бути впроваджена у навчання біології на заняттях загальноосвітніх позашкільних закладів і під час роботи гуртків у ЗЗСО. Перспективами подальшої

роботи є створення повних методичних рекомендацій щодо проведення занять за цією програмою.

Список використаних джерел:

1. Баканча М. В., Гладков А. О., Сидорович М. М. Визначення біостимулюючих властивостей хімічних речовин з класу біциклічних біссечовин засобами фітотестування. *Біологічні дослідження-2015*: збірник наукових праць. Житомир: ПП «Рута». 2015. С. 225–228.
2. Бондар В. І. Дидактика: підручник. К.: Либідь, 2005. 264 с.
3. Ковальова Є. Г., Сидорович М. М. Фітотестування протекторних властивостей спірокарбону та його похідних стосовно промислової стічної води. *Пошук молодих*. Випуск 18: збірник матеріалів Всеукраїнської студентської наук.-прак. конференції. Херсон: ПП Вишимирський В. С., 2019. С. 88–90.
4. Краснова Т. А., Сидорович М. М. Визначення підробок бутильованої води засобами фітотесту «культура ряски малої». *Пошук молодих*. Випуск 18: збірник матеріалів Всеукраїнської студентської наук.-прак. конференції. Херсон: Видавництво ХНТУ, 2018. С. 101–103.
5. Краснова Т. А., Сидорович М. М. Визначення полютантних властивостей бутильованої води засобами фітотести «культура ряски малої». *Екологічна безпека: сучасні проблеми та пропозиції:* збірник наукових праць. Харків: Видавництво Іваниченка І. С., 2019. С. 286–290.
6. Краснова Т. А., Сидорович М. М. Розроблення навчальної програми гуртка на основі результатів експериментального дослідження з фітотестування безпечності бутильованої води: актуалізація проблеми. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. Ч. 2. С. 48–51.
7. Кундельчук О. П., Сидорович М. М. Контроль качества фасованной воды: проблемы и перспективы. *Екологічні дослідження у вищих навчальних закладах*: збірка наукових праць. Херсон: ФОП Вишимирський В.С., 2018. С. 221–228.
8. Сидорович М. М., Алексєєва С. А., Бекеш Г. М. Визначення якості питної води за допомогою Allium test. *Теорія і практика сучасного природознавства*: збірник наукових праць. Херсон: ПП Вишемирського В.С., 2011. С. 245–248.
9. Сидорович М. М., Кундельчук О. П., Воронова Е. А. Определение уровня экологической безопасности комплекса спирокарбона с янтарной кислотой при помощи фитотестов. *Сборник научных трудов SWorld*. Иваново: Маркова А. Д., 2013. Том 3. С. 46–54.
10. Сидорович М. М., Краснова Т. Д. Чутливість різних фітотестів до якості бутильованої води як показник її безпечності. *Тернопільські біологічні читання – 2019*: матеріали Всеукраїнської наук.–прак. конференції. Тернопіль: Вектор, 2019. С. 280–283.

References:

1. Bakancha, M. V., Hladkov, A. O., & Sydorovych, M. M. (2015). Vyznachennia biostymuliuiuchykh vlastyvostei khimichnykh rechovyn z klasu bitsiklichnykh bissechovyn zasobamy fitotestuvannia **[**Determination of biostimulating properties of chemicals from the class of bicyclic urea by means of phytotesting]. *Biolohichni doslidzhennia-2015,* 225-228 [in Ukrainian].
2. Bondar, V. I. (2005). *Dydaktyka* [Didactics]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Kovalova, Ye. H., & Sydorovych, M. M. (2019). Fitotestuvannia protektornykh vlastyvostei spirokarbonu ta yoho pokhidnykh stosovno promyslovoi stichnoi vody [Phytotesting of tread properties of spirocarbon and its derivatives in relation to industrial wastewater], *Poshuk molodykh, Vypusk 18,* Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi studentskoi nauk.-prak. konferentsii [Search for the young, Issue 18, Proceedings of the All-Ukrainian Student Scientific and Practical Conference]. Kherson [in Ukrainian].
4. Krasnova, T. A., & Sydorovych, M. M. (2018). Vyznachennia pidrobok butylovanoi vody zasobamy fitotestu «kultura riasky maloi» [Determination of counterfeits of bottled water by means of phytotest "duckweed culture"], *Poshuk molodykh. Vypusk 18,* Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi studentskoi nauk.-prak. konferentsii [Search for the young. Issue 18, Proceedings of the All-

Ukrainian student scientific and practical conference]. Kherson: KhNTU Publishing House [in Ukrainian].
5. Krasnova, T. A., & Sydorovych, M. M. (2019). Vyznachennia poliutantnykh vlastyvostei butylovanoi vody zasobamy fitotesty «kultura riasky maloi» [Determination of the pollutant properties of bottled water by means of phytotests "small duckweed culture"]. *Ekolohichna bezpeka: suchasni problemy ta propozytsii* [in Ukrainian].
6. Krasnova, T. A., & Sydorovych, M. M. (2021). Rozroblennia navchalnoi prohramy hurtka na osnovi rezultativ eksperymentalnoho doslidzhennia z fitotestuvannia bezpechnosti butylovanoi vody: aktualizatsiia problemy [Development of the circle's curriculum based on the results of an experimental study on phytotesting of bottled water safety: actualization of the problem], *Suchasni tendentsii ta faktory rozvytku pedahohichnykh ta psykholohichnykh nauk,* Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Modern tendencies and factors of development of pedagogical and psychological sciences, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Kyiv: HO «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii» [in Ukrainian].
7. Kundelchuk, O. P., & Sydorovych, M. M. (2018). Kontrol kachestva fasovannoi vody: problemy i perspektivy [Quality control of bottled water: problems and prospects], *Ekolohichni doslidzhennia u vyshchykh navchalnykh zakladakh*, zbirka naukovykh prats [Ecological research in higher educational institutions, Collection of Scientific Works]. Kherson: FOP Vyshymyrskyi V. S. [in Russian].
8. Sydorovych, M. M., Aleksieieva, S. A., & Bekesh, H. M. (2011). Vyznachennia yakosti pytnoi vody za dopomohoiu Allium test [Determination of drinking water quality using Allium test], *Teoriia i praktyka suchasnoho pryrodoznavstva,* zbirnyk naukovykh prats [Theory and practice of modern science, Collection of scientific works]. Kherson: FOP Vyshymyrskyi V. S. [in Ukrainian].
9. Sydorovych, M. M., Kundelchuk, O. P., & Voronova, E. A. (2013). Opredelenie urovnia ekologicheskoi bezopasnosti kompleksa spirokarbona s iantarnoi kislotoi pri pomoshchi fitotestov [Determined levels of ecological safety of spyrocarbon complex with succinic acid with the help of phytotests]. *Sbornik nauchnykh trudov SWorld*, 3, 46–54 [in Russian].
10. Sydorovych, M. M., & Krasnova, T. D. (2019). Chutlyvist riznykh fitotestiv do yakosti butylovanoi vody yak pokaznyk yii bezpechnosti [Sensitivity of various phytotests to the quality of bottled water as an indicator of its safety], *Ternopilski biolohichni chytannia – 2019,* Materialy Vseukrainskoi nauk.-prak. konferentsii [Ternopil biological readings – 2019, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Ternopil: Vector [in Ukrainian].

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

EXPERIMENTAL PRINCIPLES OF DEVELOPING DIDACTIC SUPPORT FOR CLASSES IN RESEARCH IN BIOLOGY IN EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTIONS

The article considers the implementation of the research paradigm as a leading component of reforming modern general secondary education, in particular, the ecological and naturalistic direction. Such a process can be most effectively carried out in the classes of extracurricular and extracurricular activities of students. To do this, you must have the appropriate didactic support. A feature of such support should be the use of simple available research methods that give reliable results. Phytotesting is a method that corresponds to the outlined qualities. Experimental principles of development of the specified maintenance are results of scientific research on definition of influence of environment. These principles, in particular, the results of an experimental study to determine the safety of bottled water by means of model plant systems, and form the basis for the creation of the curriculum of the circle "Aqua". This program consists of an explanatory note, curriculum and content of the program. The first component summarizes the importance of the method of biotesting as one of the leading and effective methods of monitoring the environment, defines the purpose and objectives of the program "Aqua". It is designed for students in grades 8–11 and is recommended for classes in general out-of-school education institutions and school circles of ecological and naturalistic orientation. The curriculum is designed for 72 hours, consisting of 22 theoretical and 50 practical hours of study. This plan provides for the teaching of 10 topics, which are aimed at conducting research work of students on solving the problem of safety of

bottled water by means of various phytotests. The developed program was tested in fragments during three career guidance events with students in grades 8-10. A survey of these students after the events using Google Forms showed that the didactic support developed on the basis of experimental principles is available and can be implemented in the teaching biology in the classes of general and extracurricular secondary schools.

Key words: experimental principles of development of didactic support, out-of-school educational establishments, ecological-naturalistic direction of teaching biology, out-of-school work of pupils, extracurricular activity of schoolboys, phytotesting, curriculum of a circle.

Дата надходження статті: 20.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Грицай Н. Б.

УДК 373.3:004
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.301*

Чайка В. М.*,*
orcid.org/0000-0003-3665-0403
Шишак А. М.*,*
orcid.org/0000-0001-7715-9528

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті обґрунтовано сутність поняття «діджиталізація» як процесу, який передбачає перехід галузевої інформації та комунікації у цифровий формат; проаналізовано досвід іноземних держав (Естонії, Австрії, Великої Британії) щодо впровадження цифрової трансформації у сферу освіти (застосування освітніх інформаційних діджитал-платформ, призначення яких – забезпечити ефективну взаємодію учнів, їхніх батьків, педагогів та адміністрації школи; активне використання засобів цифрових технологій в освітньому процесі; обов'язкове вивчення програмування та інформаційних технологій у закладах загальної середньої освіти); досліджено особливості діджиталізації освітнього процесу початкової школи. Окреслено проблеми форсованої цифрової трансформації освіти: відсутність якісного україномовного та необхідність створення власного контенту для уроків; значні затрати часу та особистого ресурсу педагога; слабке врахування вікових особливостей молодших школярів; відсутність системності нормативно-правової бази та навчально-методичних матеріалів щодо діджиталізації освіти, зокрема початкової; недостатність умов для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи з інформаційно-цифрової компетентності; недостатнє забезпечення учасників освітнього процесу електронними освітніми ресурсами; значні матеріальні затрати; відсутність системного підходу в забезпеченні діджиталізації освіти; необхідність формування загальнонавчальних умінь роботи з цифровою інформацією в учнів початкової школи. Визначено перспективи системного вирішення проблем діджиталізації освітнього процесу початкової школи: зменшення кількості паперової роботи для педагога; забезпечення мобільності взаємодії всіх учасників освітнього процесу; підвищення рівня мотивованості учнів до навчання; підготовка конкурентноспроможного випускника.

Ключові слова: діджиталізація, процес діджиталізації, цифрова інформація, цифрова трансформація освіти, діджиталізація початкової освіти, початкова школа, учень початкової школи, вчитель початкової школи.

****© Чайка В. М.***
****© Шишак А. М.***

Постановка проблеми. Процес діджиталізації зумовлений глобалізаційними процесами як всезростаючими впливами на життя людей всесвітніх взаємозв'язків. Охоплюючи всі сфери життєдіяльності суспільства, глобалізація характеризується кількома основними ознаками:

– масштабний вихід соціальної, політичної та економічної активності за межі кордонів окремих держав на регіони та континенти;

– зростаюча інтенсивність взаємозв'язків у сфері освіти, торгівлі, інвестицій, фінансів, міграційних та культурних процесів;

– прискорення поширення ідей та інформації, обігу капіталів, переміщення товарів та міграції населення внаслідок розвитку всеосяжних систем транспорту та комунікацій;

– стирання граней між місцевими та всепланетарними подіями [1].

Зважаючи на вищевказане, із входженням людства в епоху глобалізації є обґрунтованим процес всеосяжної діджиталізації суспільного життя, в тому числі сфери освіти.

В умовах сучасного науково-технічного прогресу оминути діджиталізацію початкової освіти неможливо, адже взаємодія педагогів та учнів молодшого шкільного віку із цифровою інформацією обумовлена тими вимогами, які висуває до них освітня сфера, зокрема, та суспільство в цілому.

Аналіз досліджень. Оскільки проблема діджиталізації початкової освіти є відносно новою, то її розкриття у дослідженнях вітчизняних учених перебуває на етапі напрацювання. Аспектно тема діджиталізації у сфері освіти відображена у наукових працях Н. Гончарової, О. Жерновникової, А. Статкевича, В. Сухоноса, Ю. Гаруста та інших. Питання використання електронних освітніх ресурсів у закладах освіти досліджували В. Биков, А. Гуржій, О. Співаковський, М. Шишкіна, М. Яшанов. Проблему використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі розкривали у своїх працях М. Жалдак, Н. Дементієвська, Н. Морзе, Ф. Рівкінд та інші.

Мета статті – з'ясувати особливості діджиталізації освітнього процесу початкової школи, її проблеми та перспективи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. Існує досить велика різноманітність трактування поняття «діджиталізація». Як приклад, подаємо визначення BMWi: «Повне оцифровування всіх секторів економіки та суспільства, а також можливість збирати відповідну інформацію, аналізувати та переводити її в дії». Mazzone тлумачить діджиталізацію як «трансформацію всього бізнесу в світі через створення нових технологій на базі Інтернет, що має фундаментальний вплив на суспільство загалом», а Bouée and Schaible – як «послідовне оцифровування всіх секторів економіки та адаптація гравців бізнесу до нових реалій цифрової економіки» [2]. На основі зазначених тлумачень подаємо авторське визначення: діджиталізація – це процес, який передбачає перехід галузевої інформації та комунікації у цифровий формат.

Досліджуючи досвід іноземних держав, зазначимо, що діджиталізація освіти, зокрема початкової, у деяких країнах впроваджувалася набагато раніше та мала швидші темпи розвитку, ніж в Україні.

Цікавим є досвід Естонії. За результатами PISA, у 2018 році Естонія увійшла в першу десятку найбільш успішних країн світу. Серед 79 країн естонські п'ятнадцятирічні школярі посіли четверте місце з природничих наук, п'яте – з читання і восьме – з математики. За всіма показниками Естонія випередила інші країни Європи. На це значною мірою вплинуло те, що всі суспільні процеси, зокрема і у сфері надання освітніх послуг, є діджиталізованими.

З 2008 року в Естонії працює eKool – це інформаційна система, у якій містяться всі дані, пов'язані з навчанням, і в якій здійснюється взаємодія учасників освітнього процесу – учнів, батьків, учителів та адміністрації. У цій системі можна вносити/переглядати оцінки, вести/переглядати облік відвідування, розміщувати домашні завдання та одразу їх виконувати, оцінювати поведінку учнів та комунікувати один з одним. eKool має не лише комп'ютерну версію, а й мобільний додаток. Використання платформи є екологічним, бо значно зменшує використання паперу; швидким, адже оцінки педагоги виставляють під час уроку, учні одразу їх бачать, а це економить час, який затрачається на паперову роботу; доступним, оскільки там розміщують всі навчальні матеріали та інформацію про школяра, бачити яку можуть лише він, його батьки та вчителі [3].

Школи Австрії також вже тривалий час перебувають на шляху до діджиталізації початкової освіти. Наприклад, в межах IMST-проєкту в 2012/13 н.р. у третьому класі народної школи у Відні було проведено дослідження розвитку індивідуальної читацької компетентності школярів у процесі застосування засобів цифрових технологій. Було доведено, що робота з гіпертекстами, які відображені на Інтернет-сторінках, через монітори персональних комп'ютерів, планшетів, смартфонів, навчання за допомогою аудіокниг, платформи для читання «Антолін», у якій діти отримували завдання-опитування на уроці або вдома, інтерактивних бордсторіс, тренувальної програми із тестовими завданнями «Ельфе 1–6», проходження вебквестів, здійснення пошуків в Інтернеті для створення стінгазет тощо сприяла розвитку читацької компетентності учнів експериментального класу [10, с. 204–215].

Ще у 2015 році у Великій Британії було введено обов'язкове вивчення програмування та інформаційних технологій для дітей від 5 до 16 років. Уряд країни переконаний, що сформовані знання та навички допоможуть учням досягти успіху в реальному світі [11]. Тенденція оцифровування інформації та комунікації – явище, характерне для багатьох країн. У 2014 році було прийнято Стратегію розвитку освіти країн Євросоюзу, яка передбачала перехід на цифрові технології до 2020 року. Це було зумовлено значними досягненнями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій та прагненням інтегрувати їх у діяльність закладів освіти [4].

Зрозуміло, що процес діджиталізації охопив також сферу освіти України. Організована система онлайн-доступу до навчальної інформації, курсів, можливість самостійно вчитися, користуючись Інтернет-джерелами, інтегрувати матеріали різних освітніх галузей та швидко здобувати необхідні додаткові знання – це все вже кілька років працює у сфері вітчизняної вищої освіти та частково – у ЗЗСО, зокрема під час роботи з учнями 5–11 класів.

З початком пандемії в Україні у 2020 році нові виклики постали і перед початковою школою. Основним питанням стала організація якісного навчання дітей 6–10 років в умовах дистанційного навчання, що само собою потребувало та значно пришвидшило переведення навчальної інформації у цифрову форму.

«Діджиталізація всіх сфер суспільного життя є актуальним напрямом не лише через пандемію, а й загалом через глобальні тренди сьогодення та загальнодержавну політику щодо вектору цифрової трансформації держави». Одним із ключових завдань МОНУ на 2021 рік є активізація діджиталізації [7].

Окреслимо сучасні проблеми діджиталізації початкової освіти України.

Стандартним та, здавалося б, незмінним до 2020 року було офлайн-навчання: діти молодшого шкільного віку відвідували школу реально. Концептуальні засади реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», чинні із 2016 року, обумовили активне використання інформаційно-комунікаційних технологій під час освітнього процесу, адже однією із десяти ключових компетентностей, якими повинен

володіти випускник школи, є інформаційно-цифрова компетентність. Її формування неможливе без застосування засобів ІКТ. Процес такого здобуття початкової освіти є досить логічним, зважаючи на доцільність комбінування різних засобів та методів навчання.

На просторах Інтернету є багато інформації у форматі презентацій, відео- та аудіофайлів, текстів тощо. Щоб їх застосувати, педагогові потрібно було або лише завантажити та опрацювати документ, або ще й відредагувати його відповідно до специфіки свого уроку. Деякі вчителі самостійно створювали такі продукти та часто неусвідомлено забезпечували «просування» діджиталізації початкової освіти: перетворювали фактичний навчальний матеріал у цифровий формат. Також деякі школи здійснили реєстрацію на https://e-schools.info/, що забезпечило для них безкоштовне створення сайтів, використання електронних журналів, щоденників, вільний доступ до новин та спілкування між учасниками освітнього процесу. Можемо зробити висновок, що в цей період відбувався перехід від суто класичного (реального) формату до часткової цифрової трансформації початкової освіти.

Із початком всеукраїнського карантину школа І ступеня змушена була переходити на дистанційне навчання. Тоді ж розпочався онлайн-режим, до якого, на жаль, перша ланка освіти була не зовсім готова: педагоги не володіли технологіями організації саме Інтернет-комунікації, системно оцифрованої інформації для проведення уроків, а учні психологічно не сприймали такого формату. У цей період розпочався процес глобальної діджиталізації початкової школи: виникла необхідність не лише організовувати онлайн-взаємодію з учнями, готувати масу діджиталізованого матеріалу для уроків, а й забезпечувати ведення електронної документації – журналів оцінювання та відвідувань, освоїти та використовувати сервіси для передавання матеріалів через Інтернет. Необхідність термінової діджиталізації зумовила форсований темп переходу до неї, що супроводжувалося певними проблемами, серед яких:

– відсутність якісного україномовного та необхідність створення власного контенту для уроків. В Інтернеті є багато інформації, проте вона часто є не науковою та вимагає перевірки, а частка матеріалів українською мовою є досить незначною. Наприклад, платформа «Всеукраїнська школа онлайн» потребує вдосконалення та наповнення таким контентом, який системно відповідає тематиці уроків. Тому більшість педагогів самостійно створювали відеофрагменти із записами пояснень навчальної інформації;

– значні затрати часу та особистого ресурсу педагога. Для того, щоб навчитися працювати в онлайн-сервісах, потрібно досить багато часу. Крім цього, вчителю початкової школи необхідно постійно взаємодіяти з учнями та їхніми батьками, щоб сформувати у них вміння користуватися Google Classroom, Платформою дистанційного навчання «Країна мрій», Zoom, Google Meet тощо;

– слабке врахування вікових особливостей молодших школярів. Перехід до цифрового спілкування та навчання зумовив потребу проводити за комп'ютером набагато більше часу, ніж це безпечно для учнів початкової школи: 6 років – до 20 хв. На день, 7–10 років – до 45 хв. на день. У Листі МОНУ «Щодо організації дистанційного навчання» зазначено, що не менше 30 % навчального часу, передбаченого освітньою програмою закладу освіти, потрібно було організовувати у синхронному режимі [9]. Якщо здійснити розрахунки, наприклад, із розподілом на один навчальний день для третьокласників, у яких 5 уроків по 40 хвилин, то лише для синхронної взаємодії потрібно використати 60 хвилин, що вже більше, ніж допустима норма. Якщо врахувати ще й асинхронний режим навчання, то час, проведений за комп'ютером, збільшився у кілька разів;

– відсутність системності нормативно-правової бази та навчально-методичних матеріалів щодо діджиталізації освіти, зокрема і початкової. Хоча цифрова трансформація суспільних сфер розпочалася вже досить давно, освіта України зробила лише перші кроки до її впровадження. Цю тезу підтверджує і той факт, що навчально-методичні матеріали, які запропоновані в Інтернеті, мають, здебільшого, аматорський, а не науковий характер, а Концепцію цифрової трансформації освіти і науки України досі не затверджено. Проєкт останньої на період до 2026 р. з 25 травня до 11 червня цього року запропонований для громадського обговорення на сайті Міністерства освіти і науки України.

Концепція цифрової трансформації освіти і науки України є комплексним стратегічним баченням цифрової трансформації освіти і науки відповідно до реалізації принципів державної політики цифрового розвитку органами виконавчої влади. Мета впровадження Концепції – це «використання цифрових технологій для трансформації процесів у системі освіти і науки з метою їх спрощення, автоматизації та зручності для користувачів» [6]. Кінцева мета буде досягнута через реалізацію окреслених напрямів та стратегічних цілей:

– напрям 1. «Ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі» (стратегічна ціль 1. «Цифрове освітнє середовище є доступним та сучасним»; стратегічна ціль 2. «Працівники сфери освіти володіють цифровими компетентностями»; стратегічна ціль 3. «Зміст освіти в галузі ІКТ відповідає сучасним вимогам»);

– напрям 2. «Оптимізація процесів управління, регулювання та моніторингу» (стратегічна ціль 4. «Послуги та процеси у сфері освіти і науки є прозорими, зручними та ефективними»; стратегічна ціль 5. «Дані у сфері освіти і науки є доступними та достовірними») [6].

Проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки України відображає також проблеми освіти і науки, на подолання яких спрямована Концепція, основні завдання та операційні цілі, шляхи та способи вирішення проблем, прогноз впливу на ключові інтереси зацікавлених сторін, очікувані результати та обсяг фінансових, матеріально-технічних, трудових ресурсів;

– недостатність умов для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи з інформаційно-цифрової компетентності. Онлайн-курси для педагогів часто лише фрагментарно охоплюють ті компетентності, яких вони мають набути, а кількість професійних та наукових українських сервісів є недостатньою. Всеукраїнські платформи для забезпечення цього напряму діяльності, такі як Prometheus, Edera, ВУМonline, Wisecow, створені ще у 2013–2016 роках, набули часткової державної підтримки та популярності фактично лише з початку карантину;

– недостатнє забезпечення учасників освітнього процесу електронними освітніми ресурсами (ЕОР), серед яких розрізняють: електронні навчальні видання (підручники, хрестоматії, посібники тощо), електронні довідкові видання (довідники, енциклопедії, словники і т. п.), електронні практичні видання (збірник віртуальних лабораторних робіт, методичні рекомендації, робочий зошит тощо) [5]. Заклади загальної середньої освіти, зокрема і їхня початкова ланка, не мали напрацьованої цілісної бази електронних освітніх ресурсів. Тож коли виникла необхідність організовувати онлайн-навчання, педагоги прискорено почали самостійно створювати ЕОР або ж здійснювати їх пошук в Інтернеті та форсовано апробовувати у власній діяльності. У вільному доступі не було видань із грифом Міністерства освіти і науки України, хоча ще з 2018 року розпочалася робота над створенням Національної освітньої електронної платформи для їх розміщення та безкоштовного користування ними: педагог міг придбати ці ресурси за власні кошти, а вже тоді використовувати під час роботи з молодшими школярами. Той факт, що через

початок карантину перехід на дистанційне навчання відбувся раптово, обумовив практичну проблему: робочі зошити з друкованою основою, хрестоматії, енциклопедії тощо залишилися у приміщенні школи, а електронних їх аналогів не було, тож учитель початкової школи був змушений змінювати попередньо заплановані види діяльності під час уроків;

– значні матеріальні затрати. Для того, щоб якісно оцифрувати інформацію, потрібні кошти. Пристрої, що є носіями цифрової інформації, є досить дорогими. Якщо йдеться про відображення даних, то, наприклад, нижня межа середньої ціни ноутбука становить 12000–15000 грн, а помісячна оплата за надання провайдером доступу до мережі Інтернет дорівнює 150–200 грн. Якщо говорити про оцифровування інформації та створення контенту, то тоді потрібно придбати ще й інші пристрої: камеру, мікрофон, навушники, сканер та інше. Якщо ж у сім'ї є кілька дітей, то часто витрати збільшуються. Багато родин через матеріальний стан не можуть в повній мірі забезпечити учня відповідними ресурсами. Це обумовило меншу залученість школяра до освітнього процесу в період карантину, а тому – певне зменшення кількості та якості засвоєних знань та сформованих компетентностей;

– відсутність системного підходу в забезпеченні діджиталізації освіти. Щоб процес цифрової трансформації був ефективним, необхідні чіткий план його впровадження та організація злагодженої роботи всіх дотичних структур. Водночас освітня сфера України зробила конкретні кроки на шляху до діджиталізації: ідея створення платформи «Всеукраїнська школа онлайн», розробка та апробація державних шкільних е-журналів та е-щоденників, упровадження в школах інструментів для дистанційного навчання тощо. Та реальна картина на початку карантину відобразила певну хаотичність та непродуманість цих дій: онлайн-платформа перебуває на стадії розробки та модифікації, а її змістове наповнення суто для початкової ланки освіти обмежується п'ятнадцятихвилинними відеоуроками, які рідко відповідають тематиці календарного плану; перехід із паперових документів на е-журнали та е-щоденники на базі сервісу E-Journal супроводжується труднощами через те, що не всі кабінети шкіл забезпечені високошвидкісним доступом до Інтернету, а педагоги – відповідними пристроями, використовуючи які, можна вносити дані у систему; пошук та навчання користуванню інструментами дистанційного навчання були покладені на самого вчителя та заклад загальної середньої освіти. Лише у 2021 році окреслюються деякі позитивні перспективи на шляху до діджиталізації освіти, початок яких обумовлено підготовкою Проєкту Концепції цифрової трансформації освіти і науки [6]. Необхідно врахувати і той факт, що вказаний проєкт має низку неточностей та недопрацювань, які були виокремлені під час громадського обговорення, ініційованого ГО Агенція європейських інновацій. Є зауваження до побудови змісту концепції, а відповідно до цього – й окреслення наступних напрямів дій, що пов'язано із ігноруванням результатів попередніх багаторічних досліджень щодо теми інформатизації та діджиталізації освіти та науки; з відсутністю унормованих критеріїв діагностики стану діджиталізації у закладах загальної середньої освіти; з відсутністю механізму зворотного зв'язку, який мали б надавати школам після опрацювання даних щодо рівня цифрової трансформації освіти в них тощо;

– необхідність формування загальнонавчальних умінь роботи з цифровою інформацією в учнів початкової школи. Після того, як володіння інформаційно-комунікаційними технологіями стало необхідною умовою для здобуття освіти молодшими школярами, уміння працювати з цифровою інформацією стало загальнонавчальним. Адже щоб підготуватися до будь-якого уроку, потрібно скористатися засобами ІКТ та працювати з цифровими даними.

Під час пандемії потрібно було частіше шукати інформацію в Інтернеті, аналізувати, порівнювати, класифікувати її, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між інформаційними матеріалами, критично оцінювати їх. Причиною цього певною мірою стало те, що синхронна взаємодія із учителем займає менше часу, відповідно, те, що школяр не встигає запитати, він вміщує у власні запити в пошукових системах. Учні здійснюють пошукову діяльність лише у тому випадку, якщо у них на достатньому рівні сформовані вміння самоорганізації навчальної діяльності – «дії особистості, спрямовані на організацію засвоєння навчального матеріалу, формування умінь, навичок та компетентностей, що здійснюється шляхом самопізнання, самоконтролю та самооцінювання» [8]. Адже під час асинхронного навчання педагог безпосередньо не впливає на особистість молодшого школяра: учень є суб'єктом освітнього процесу, основним фактором розвитку якого є внутрішній.

Уміння створити якісний цифровий контент також потребує формування конкретних дій, наприклад, коли учні отримували завдання зняти відеофрагмент читання вірша напам'ять, то або на екрані не видно самого учня, або гучність надто низька; часто відбувалося порушення авторських прав через запозичення чужих файлів без посилання на розробників.

Зважаючи на те, що працювати з цифровою інформацією можна лише через використання пристроїв для її відображення, необхідно формувати вміння організувати своє робоче місце без шкоди для здоров'я, планувати та реалізовувати алгоритми дій із ґаджетами, користуватися останніми для навчання, а не для розваги. В учнів початкової школи були виявлені прогалини в уміннях опановувати програми та сервіси для онлайн-взаємодії. Батьки багатьох із них мали можливості допомогти, але часто не могли впоратися з цією проблемою. Труднощі також виникали під час формулювання запитань та відповідей щодо організації навчання у чатах, месенджерах. Були стерті межі між робочим та особистим часом педагога: виконані завдання школярі надсилали у будь-який час доби, що свідчило про необхідність формування культури онлайн-комунікації.

Усвідомлюючи проблему діджиталізації початкової ланки освіти, варто звернути увагу на перспективи її системного вирішення. Для цього доцільно виконати такі завдання:

1. Зменшити кількість паперової роботи для педагога. Якщо вся шкільна документація буде в електронному форматі, то заповнювати класні журнали, особові справи, табелі успішності тощо можна буде у відповідних освітніх онлайн-системах. Це спростить роботу педагога, оскільки дасть змогу йому вносити дані у будь-який час та в будь-якому місці. Крім цього, забезпечуватиметься право на помилку, адже, якщо є необхідність, друкований текст можна відредагувати.

2. Забезпечити мобільність взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Завдяки діджиталізації вчителі, батьки та учні зможуть перебувати у тісній та активній комунікації. Зникне необхідність реальної зустрічі у школі та спеціально призначеного часу для неї, оскільки в режимі реального часу завжди можна буде ознайомитися з успішністю школяра, інформацією про його досягнення чи труднощі. Перевагами для учнів є також спрощення взаємодії під час підготовки групових проєктів – за допомогою онлайн-платформ можна синхронно працювати з інформацією та редагувати результати праці членів команди. Окрім цього, суб'єкти освітнього процесу отримають доступ до навчального контенту інших країн та всієї планети, але тут важливо розвивати критичне мислення та самостійність, аби можна було «відфільтровувати» інформацію.

3. Підвищити рівень вмотивованості учнів до навчання. Робота із цифровими носіями інформації спонукає молодших школярів вчитися через те, що, наприклад, інтерактивні планшети, смартфони, ноутбуки тощо допомагають відобразити

навчальний матеріал цікаво, яскраво та якісно. Таке підвищення рівня мотивації пов'язане із тим, що із раннього дитинства сучасні діти контактують із ґаджетами; підсвідомо в них формується уявлення про те, що такі пристрої та дані, збережені на них, – це вагома частина життя. Заклади освіти повинні йти в ногу з часом та спрямовувати таку діяльність у правильне русло.

4. Підготувати конкурентноспроможного випускника. Загальнодержавна спрямованість на діджиталізацію початкової освіти, початок якої вже оголосили представники Міністерства освіти і науки України, сприятиме забезпеченню у повній мірі учнів та педагогів цифровими пристроями, швидкісним доступом до мережі Інтернет та високоякісним контентом. Така політика дасть можливість учасникам освітнього процесу отримувати матеріальну підтримку держави у питанні технічного забезпечення. Це допоможе вітчизняній сфері освіти вийти на новий рівень та зайняти передові позиції у глобальній комунікації поряд із високорозвиненими державами, а випускнику закладу освіти, який вже з початкової школи оволодіє найсучаснішими засобами цифрової комунікації та пошуку інформації, – бути в перших рядах із однолітками з інших країн, вступити у заклад вищої освіти та здобути омріяний фах.

Висновки. Таким чином, з'ясовуючи особливості діджиталізації освітнього процесу початкової школи, окреслено низку її проблем та перспектив їх вирішення.

До основних проблем діджиталізації освітнього процесу школи першого ступеня належать: відсутність якісного україномовного та необхідність створення власного контенту для уроків; значні затрати часу та особистого ресурсу педагога; слабке врахування вікових особливостей молодших школярів; відсутність системності нормативно-правової бази та навчально-методичних матеріалів щодо діджиталізації освіти, зокрема і початкової; недостатність умов для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи з інформаційно-цифрової компетентності; недостатнє забезпечення учасників освітнього процесу електронними освітніми ресурсами; значні матеріальні затрати; відсутність системного підходу в забезпеченні діджиталізації освіти; необхідність формування загальнонавчальних умінь роботи з цифровою інформацією в учнів початкової школи.

Перспективи системного вирішення проблем діджиталізації освітнього процесу початкової школи полягають у: зменшенні кількості паперової роботи для педагога; забезпеченні мобільності взаємодії усіх учасників освітнього процесу; підвищенні рівня вмотивованості учнів до навчання; підготовці конкурентноспроможного випускника.

Досліджуючи питання діджиталізації початкової освіти, доцільно зробити висновок і про те, що переведення інформації у цифрову форму та робота з нею, процес цифрової комунікації вимагають значної кількості зусиль як від учасників освітнього процесу, так і з боку держави. Але її впровадження є неминучим та, водночас, конче необхідним явищем для посилення позиції сфери надання освітніх послуг України. Зважаючи на окреслені проблеми та перспективи, зазначимо, що для початкової ланки освіти найбільш доречно впроваджувати часткову діджиталізацію, комбінуючи взаємодію суб'єктів із цифровим та класичним (реальним) форматом комунікації та навчання.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; НАН України, Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2004. Т. 2. 688 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Globalizaciya
2. Жосан Г. Стан розвитку діджиталізації в Україні. *Економічний аналіз.* 2020. Т. 30. № 1. Ч. 2. С. 44–52.

3. Кушина О. Естонія: як працюють школи в країні цифрового дива. *Освіторія Media.* 2020. URL: https://osvitoria.media/experience/e-stoniya-yak-pratsyuyut-shkoly-u-krayini-tsyfrovogo-dyva/
4. Мачехина О. Н. Диджитализация процессов модернизации и реформирования в образовании: компаративный анализ. *Интерактивное образование*: информационно-публицистический образовательній журнал. 2018. № 5. С. 2–8.
5. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2019 р. № 749. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text
6. Проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/05/25/tsifrovizatsiigromadskeobgovorennya.docx
7. Цифрова трансформація освіти і науки є однією з ключових цілей МОН на 2021 рік, – Сергій Шкарлет. Міністерство освіти і науки України: вебсайт. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/cifrova-transformaciya-osviti-i-nauki-ye-odniyeyu-z-klyuchovih-cilej-mon-na-2021-rik-sergij-shkarlet
8. Чайка В. М., Писарчук О. Т., Ратушняк Н. О., Теслюк О. Я. Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *Zeszyty Naukowe. Wyższej Szkoły Gospodarki*, Tom 36, S. 163–177. URL: http://www.ers.byd.pl/userfiles/files/ZN%20ERS%20tom%205%202020.pdf
9. Щодо організації дистанційного навчання: Лист Міністерства освіти і науки України від 02.11.2020 р. № 1/9-609. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya
10. Digitale Schule Österreich: Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 / Peter Micheuz u.a. Wien : Druckerei Riegelnik, 2013. 418 S.
11. How is the national curriculum changing? BBC news. 1 September 2014. URL: www.bbc.com/news/education-28989714

References:

1. Smolii, V. A. (Ed.). (2004). *Entsyklopediia istorii Ukrainy* [Encyclopedia of the History of Ukraine]. (Vol. 2). Kyiv: Naukova dumka. Retrieved from http://www.history.org.ua/?termin=Globalizaciya [in Ukrainian].
2. Zhosan, H. (2020). Stan rozvytku didzhytalizatsii v Ukraini [The state of development of digitalization in Ukraine]. *Ekonomichnyi analiz*, 30, 1 (2), 44–52. doi: https://doi.org/10.35774/econa2020.01.02.044 [in Ukrainian].
3. Kushyna, O. (2020). E-stoniia: yak pratsiuiut shkoly v kraini tsyfrovoho dyva [E-stonia: how do schools work in the land of the digital miracle]. *Osvitoriia Media.* Retrieved from https://osvitoria.media/experience/e-stoniya-yak-pratsyuyut-shkoly-u-krayini-tsyfrovogo-dyva/ [in Ukrainian].
4. Machekhina, O. N. (2018). Didzhitalizatciia protcessov modernizatcii i reformirovaniia v obrazovanii: komparativnyi analiz [Digitalization of modernization and reform processes in education: comparative analysis]. *Interaktivnoe obrazovanie: informatcionno-publitcisticheskii obrazovatelnii zhurnal*, 5, 2–8 [in Russian].
5. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on approval of the Regulations on electronic educational resources dated May 29, 2019, No. 749. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text [in Ukrainian].
6. Draft Concept of digital transformation of education and science of Ukraine for the period up to 2026. (2021). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/05/25/tsifrovizatsiigromadskeobgovorennya.docx [in Ukrainian].
7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky ye odniieiu z kliuchovykh tsilei MON na 2021 rik, Serhii Shkarlet [The digital transformation of education and science is one of the key goals of the Ministry of Education and Science for 2021, Serhii Shkarlet]. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/news/cifrova-transformaciya-osviti-i-nauki-ye-odniyeyu-z-klyuchovih-cilej-mon-na-2021-rik-sergij-shkarlet [in Ukrainian].
8. Chaika, V. M., Pysarchuk, O. T., Ratushniak, N. O., & Tesliuk, O. Ya. (2020). Formuvannia vmin samoorhanizatsii navchalnoi diialnosti uchniv pochatkovoi shkoly z osoblyvymy potrebamy

[Formation of skills of self-organization of educational activity of primary school students with special needs]. *Zeszyty Naukowe. Wyższej Szkoły Gospodarki*, 2, 163–177. Retrieved from http://www.ers.byd.pl/userfiles/files/ZN%20ERS%20tom%205%202020.pdf [in Ukrainian].

9. Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine on the organization of distance learning dated November 02, 2020, No. 1/9-609. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya [in Ukrainian].
10. Micheuz, P. (Ed.). (2013). *Digitale Schule Österreich: Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013* [Digital school Austria: An analogous assessment of the situation on the occasion of the eEducation summer conference 2013]. Wien: Druckerei Riegelnik [in German].
11. BBC news. (2014). How is the national curriculum changing? Retrieved from www.bbc.com/news/education-28989714 [in English].

Chaika V. M.,
orcid.org/0000-0003-3665-0403
Shyshak A. M.,
orcid.org/0000-0001-7715-9528

DIGITALIZATION OF PRIMARY EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

The essence of the concept of «digitalization» as a process that involves the transition of industry information and communication to digital format is substantiated in the article; the experience of foreign countries (Estonia, Austria, Great Britain) in implementing digital transformation in education is analyzed (application of digital educational information platforms, designed to ensure effective interaction of pupils, their parents, teachers and school administration; active application of digital technologies in education process; compulsory study of programming and information technologies in general secondary education); the features of digitalization of the educational process of primary school were explored in the article. The problems of forced digital transformation of education are traced: the lack of quality Ukrainian-language and the need to create their own content for the lessons; considerable of time and personal resources of the teacher; weak consideration of the age special feature of pupil of primary school; lack of systematic legal framework and educational materials on the digitalization of education, including of primary school; insufficiency of conditions for advanced training of teachers of primary school in information and digital competence; insufficient provision of participants of the educational process with electronic educational resources; significant material costs; lack of a systematic approach to ensuring the digitalization of education; the need for the formation of general skills of working with digital information in pupil of primary school. Prospects for the systematic solution of problems of digitalization of the educational process of primary school are determined: diminution of the number of paper work for the teacher; ensuring the mobility of interaction of all participants in the educational process; increasing the level of pupils' motivation to learn; preparation of a competitive graduate.

Key words: digitalization, process of digitalization, digital information, digital transformation of education, digitalization of primary education, primary school, pupil of primary school, teacher of primary school.

Дата надходження статті: 23.10.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Янкович О. І.

UDC 378.016:[811.111:81'36]
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.297

Kan O. Yu.*,*
orcid.org/0000-0002-3975-5385

TEACHING GRAMMAR ON ESP CLASSES

The article deals with teaching grammar on English for specific purpose classes at those higher educational institutions that do not have languages as their majors. The author points out that textbooks in English for specific purposes do not contain any grammar materials or cover just main points paying little attention to grammar practice. Some of them has grammar references where students can learn some basic information about grammar structures but there are no practical activities. The article emphasis that nowadays communicative approach is prevailing so teaching grammar should be based on it as well. The formation of students' grammar skills is a burning problem, as it requires an integrated approach. The author underlines that the communicative goal of learning grammar allows forming the basic requirement for grammatical material to be mastered: it must be sufficient for the use of language as a means of communication and real for learning within the program. Grammar skills are components of different types of speech activity, and therefore they differ depending on the type of speech communication. Studying grammar helps to systematize students' knowledge. However, grammatical rules must be understood, so a communicative principle forms a habit and gradually it becomes automatic. The author proposes a rough plan how to work with grammar topics based on texts on ESP classes which consists of the chain of logically and methodically connected activities aimed at efficient and lasting acquisition of knowledge. The author concludes that such grammatical drillings will be of great help in ESP classes because it does not only help to introduce a grammar topic and to revise vocabulary but to motivate students making their conclusions, develop critical thinking, make them using grammatical and lexical materials together that allows getting fluency and accuracy.

Keywords: teaching, grammar, higher educational institutions, English for specific purpose, communicative approach, drilling, activities.

The statement of the issue. Teaching ESP is not doubt has its own peculiarities. It is obvious that on ESP classes teachers provide and introduces new vocabulary, improve writing and speaking skills, do listening and reading activities.

As a rule, textbooks in English for specific purposes do not contain any grammar materials or cover just main points paying little attention to grammar practice. Some of them has grammar references where students can learn some basic information about grammar structures but there are no practical activities [6, p. 615].

The analysis of relevant research. The history of teaching methods of foreign languages, grammar in particular, is most fully researched and described by I. Rakhmanov, K. Ganshin, I. Gruzinskaya, V. Rauschenbach, N. Gez, Yu. Zhlugtenko, R. Kuznetsova, S. Folomkin, Z. Tsvetkova, etc. Among foreign researchers there are works of Ch. Lowe, J. Richards and T. Rodgers, D. Hymes, etc. Grammar is understood differently, it plays a different role not only in teaching native or foreign languages, but also in the education system of individual countries.

Nowadays communicative approach is prevailing so teaching grammar should be based on it as well. Let's take a look at it.

In more general terms, we can speak of communicative language learning as one that recognizes learning as a communicative competence that is its main goal. Such language

* © *Kan O. Yu.*

learning differs from more traditional approaches, which focus on the study of structural competence in foreign language learning [4, p. 5].

D. Hymes stated that communicative competence is the most general term for defining a person's abilities. He underlines that competence depends on knowledge of the language and the ability to use it depending on the situation.

There are several sectors of communicative competence: 1) competence as grammar; 2) competence as the correspondence of contexts; 3) competence as an acceptable use; 4) competence as performance [3, p. 270].

The problem of communicative competence is considered through a communicative approach to language learning. K. Johnson – British methodist, noted that there are two communicative approaches to learning a foreign language: 1) perfect organization of the curriculum; 2) methodology. More precisely, the first approach determines what to study on a communicative basis, and the second approach shows how and with what methods to make language learning more accessible. The communicative approach is focused on learning the language through communication. The use of language in a real communicative situation has caused some tendencies within the communicative approach that are relevant for teaching a foreign language: 1) communicative orientation of all types of learning; 2) the student has a leading part in the learning process ("learner-centered approach"); 3) students' interest in the learning process in accordance with their lies and dislikes, abilities and needs ("the whole person approach"); 4) educational and methodical materials are submitted on a situational-thematic or functional principle; 5) the main types of student work are: a) pair work (dialogue); b) group work (polylogue); 6) communicative approach to language learning gave rise to an unconventional attitude to error.

The purpose of the article is to introduce some grammar activities that can be used on ESP classes using communicative approach.

The body of the research. The formation of students' grammar skills is a burning problem, as it requires an integrated approach. According to Ye. Passov, a grammatical skill is a set of automated actions that provide adequate morphological and syntactic design of a unit of speech. When forming grammatical competence it is necessary to pay attention not only to the formal side of grammatical skill, which is responsible for the correct design of grammatical structure in accordance with the language norms, but also to the functional side, which determines the functioning of grammatical phenomena in speech according to the communicative tasks that is applying communicative possibilities of grammar phenomena [2, p. 124].

The communicative goal of learning grammar allows forming the basic requirement for grammatical material to be mastered: it must be sufficient for the use of language as a means of communication and real for learning within the program. Grammar skills are components of different types of speech activity, and therefore they differ depending on the type of speech communication. By studying grammar, we systematize our knowledge. However, grammatical rules must be understood, so a communicative principle forms a habit and gradually it becomes automatic [1, p. 125].

There are a lot of opinions as to the question of necessity of teaching grammar in ESP classes. But most of teachers agree on the necessity of teaching grammar while teaching ESP [5, p. 105].

As most of ESP text-books based on texts (especially those connected with science and technology), it can be efficient to teach grammar using text-based framework.

Below you will find a rough plan how to work with grammar topics based on texts:

1) Read the text and elicit some grammar constructions you'd like to teach;
2) Write them on a board or project on a screen;

3) Ask students if they understand the meaning. Try to elicit some ideas;

4) Discuss students' answers. Explain why some answers are inappropriate. For example: if you elicit Present Perfect and students answer that it is Past Simple, remind them when Past Simple is used, what markers should be with this tense, etc. Thus, prove them that ti is not a correct answer.

5) Pay students' attention to words, markers, etc. which surround the grammatical structure;

6) Ask them to make some conclusions about the use and formation of the structure. For example: if it is Present Perfect they should elicit such markers as: already, just, yet, etc; prepositions: for, since; auxiliary verbs: have, has; verb forms: Participle II;

7) Summarize the information on a board or show some summarizing chart/table on a screen.

8) Pay attention to some peculiarities that are not mentioned by students. For example:

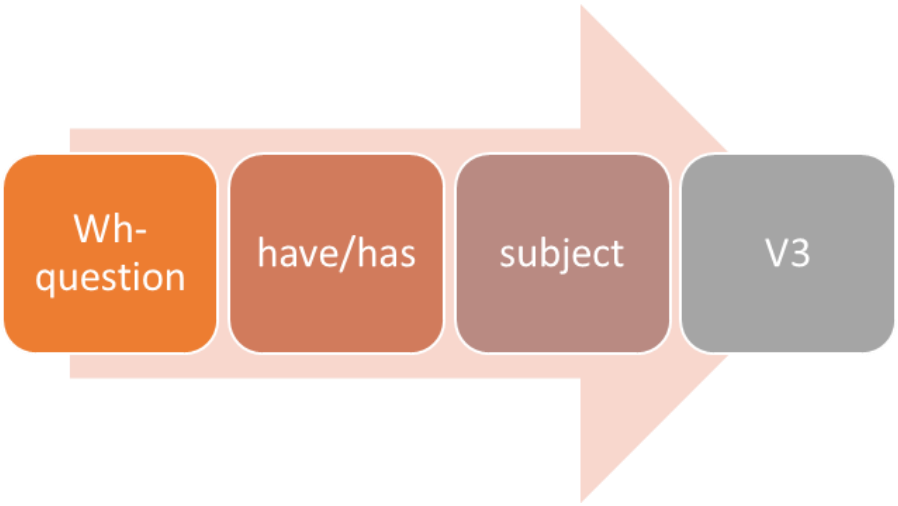
– the position of adverbs in the sentence (just, already are used in the positive sentences, between an auxiliary verb and a participle II; yet – is used in negatives and questions and should be placed in the end of the sentence);

– point out the difference between prepositions "for" and "since", constructions have/has gone and have/has been;

– remind if necessary about regular and irregular verbs.

It could be any comments concerning the topic depending on the students' knowledge and the aim of your lesson.

9) Start practicing the grammatical structure asking students to form their own sentences using the specific vocabulary. At first, they should make this task using some templates, cards, scheme, etc. to help them. Look at the example of a card for Present Perfect Questions (pic. 1).



Picture 1. Present Perfect Question Form*

*created by the author

10) Prepare the same professional text you have read but with some gaps. You should choose for gaps any grammar students have already learnt. For example: if you teach Present Perfect make gaps selecting Present Perfect and Past Simple tenses. Ask students to fill in the gaps. Check and elicit some explanations (why they use Present Perfect or Past Simple).

11) Prepare some worksheets containing necessary grammar structures and vocabulary and play a grammar auction. Divide students in teams or play individually. Gove each team a

certain amount of "money" (let's say $100). Students read the sentences and must decide which sentences are correct and bid on them. The task is to choose as many correct sentences as possible. A team or a student which "buys" more correct sentences is the winner. The example of the task can be seen in the Table 1 below.

*Table 1**

Grammar Auction

Sentence	BET	WIN	LOST
We are arriving at Heathrow at 3 pm			
If the weather will be nice, we will go for a walk			
He has been knowing her for ten years			
We haven't seen each other for ages			
I has never been good at math			
Last year we were abroad			
Have you yet done the project?			
How long have you been waiting here?			
The plane departs at 6 tomorrow			
He is always listening to this awful music!			

*created by the author

12) Another good idea is to use picture-based tasks. If the lexical topic allows you to use pictures, it could be very efficient to combine lexical and grammatical activities. Show a picture and ask student to describe it using necessary vocabulary and grammar structure. You can prepare targeted collocation beforehand. To make it fun, ask student to use a "snowball" technique (one student start describing the picture and tells the first sentence; the second student repeats the previous sentence and adds their one; the third student repast two previous and says their one).

13) When teaching grammar it is possible to use listening activities as well. A good example is "Listening Bingo". Prepare some bingo grids with the sentences containing necessary grammar structures (it could be sentences from the text you have read). Record these sentences or read them out loud. The first student to get all squares in a raw in any direction shouts "Bingo". You can choose any number of rows to define a winner.

14) As to the writing activities, for sure, they will be of great help to, especially in the end of the topic when you would like to check the understanding and progress. One of the examples of a written task can be "Breaking News Report". For example, if you teach Present Perfect you can ask students to prepare a news report. They should imagine that all information in the text they have read is new and was discovered/invented only several days ago. Students make a breaking news report using Present Perfect and the information from the text.

Conclusions. Thus, in my point of view such grammatical drillings will be of great help in ESP classes because it does not only help to introduce a grammar topic and to revise vocabulary but to motivate students making their conclusions, develop critical thinking, make them using grammatical and lexical materials together that allows getting fluency and accuracy.

Perspectives of our following research will be aimed at studying the use of innovative technologies for grammar teaching on ESP classes.

Bibliography:

1. Лазуткіна Ю. Граматичний аспект вивчення іноземної мови. *Педагогічні науки.* 2014. № 61–62. С. 120–126.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
3. Hymes D. H. On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. 1972. P. 269–293.
4. Johnson K., Morrow K. Communication in the Classroom. Longman Group, 1992. 140 p.
5. Larsen – Freeman D. New Perspectives of Grammar Teaching in Second Language Classrooms. *Grammar of choice*. 2002. P. 103–119.
6. Skenderi L., Ejupi S. Teaching grammar in ESP classes. *Knowledge International Journal*. 26 (2). 2018. P. 615–620.

References:

1. Lazutkina, Yu. (2014). Hramatychnyi aspect vyvchennia inozemnoii movy [Grammar aspect of foreign language learning]. *Pedahohichni nauky*, 61–62, 120–126 [in Ukrainian].
2. Passov, E. I. (1989). *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniia inoiazychnomu obshcheniiu* [The fundamentals of communicative methods for teaching foreign communication]. Moskva: Russkii iazyk [in Russian].
3. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293 [in English].
4. Johnson, K., & Morrow, K. (1992). *Communication in the classroom.* Longman Group [in English].
5. Larsen – Freeman, D. (2002). New perspectives of grammar teaching in second language classrooms. *Grammar of choice.* London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers [in English].
6. Skenderi, L., & Ejupi, S. (2018). Teaching grammar in ESP classes. *Knowledge International Journal*, 26(2) [in English].

Кан О. Ю.,
orcid.org/0000-0002-3975-5385

ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Стаття присвячена викладанню граматики на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням у немовних вищих навчальних закладах. Автор зазначає, що підручники з англійської мови за професійним спрямуванням не містять жодних граматичних матеріалів або охоплюють лише основні моменти, приділяючи мало уваги практичному використанню граматичного матеріалу. Деякі з них містять граматичні довідники, де студенти можуть дізнатися основну інформацію про граматичні структури, але не містять практичних вправ. У статті наголошується, що нині у навчанні іноземних мов переважає комунікативний підхід, тому викладання граматики також має базуватися на ньому. Формування граматичних навичок студентів є гострою проблемою, оскільки потребує комплексного підходу. Автор підкреслює, що комунікативна мета вивчення граматики дозволяє сформувати основну вимогу до засвоєння граматичного матеріалу: він повинен бути достатнім для використання мови як засобу спілкування і реальним для навчання в рамках програми. Граматичні навички є складовими різних видів мовленнєвої діяльності, а тому вони відрізняються залежно від типу мовленнєвого спілкування. Вивчення граматики допомагає систематизувати знання студентів. Проте, граматичні правила необхідно розуміти, тому комунікативний принцип формує звичку використання правил і поступово стає автоматичним. Автором складено приблизний план роботи з граматичними темами на основі текстів на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням, який складається з низки логічно та методично пов'язаних завдань, спрямованих на ефективне та довготривале засвоєння знань. Автор доходить висновку, що такі граматичні вправи будуть дуже корисними на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням, оскільки вони

не лише допомагають презентувати граматичну компетентність й актуалізувати словниковий запас, але й мотивують учнів робити свої власні висновки, розвивають критичне мислення, спонукають їх до одночасного використання граматичного та лексичного матеріалу, що дозволяє досягнути вільності й точності усного мовлення.

Ключові слова: викладання, граматика, вищі навчальні заклади, англійська мова за професійним спрямуванням, комунікативний підхід, практичне відпрацювання, вправи.

Дата надходження статті: 19.10.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Яцула Т.В.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 378.147:[338.488.2:640.4]
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.298

Кільдеров Д. Е.*,*
orcid.org/0000-0001-9414-8150

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНИХ НАУКОВО-ПРЕДМЕТНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ІНТЕГРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті проаналізовано сутність і роль інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін у формуванні інтегральної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Обґрунтовано та вирішено важливе науково-практичне завдання – дослідження форм, методів, засобів, підходів до інтегрованого навчання. У контексті дослідження сформульовано термін «інтегроване навчання» як науково-навчально-пізнавальна діяльність здобувачів освіти, спрямована на набуття навичок та формування мотивації зі встановлення зв'язків між різними дисциплінами навчальних планів, розвиток пізнавального інтересу до світоглядних питань науки. Досліджено та розроблено комплексне поєднання циклів дисциплін навчальних планів підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, що передбачають інтегроване (комплексне) навчання та здійснення міждисциплінарних проєктів. Запропоновано доцільне використання форм, методів, засобів, підходів у інтегрованому навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Аргументовано роль інтегральної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у забезпеченні міцних знань навчального матеріалу, здатності правильного й обґрунтованого прийняття необхідних рішень у різних нестандартних ситуаціях, реалізації теоретичних положень дисциплін у практичних розрахунках, аналізі та зіставленні даних об'єктів сфери обслуговування на основі набутих з професійних науково-предметних дисциплін знань та умінь завдяки оволодінню сучасними технологіями і методами розрахунків, самостійному та командному вирішенню поставлених завдань, активній участі в дискусіях, відстоюванні власних позицій тощо. Визначено вплив інтегрованого навчання на особисте становлення здобувачів освіти, формування їхньої індивідуальної траєкторії навчання та соціальної мобільності, особистісно орієнтований фізичний та культурний розвиток, оволодіння культурою підприємництва і готовністю якісно надавати послуги.

Ключові слова: інтегральна компетентність, інтеграція, науково-предметні дисципліни, майбутні фахівці, готельно-ресторанна справа.

Постановка проблеми. Динамічні зміни зовнішнього та внутрішнього середовища в нових економічних умовах потребують адекватного вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Сучасні тенденції переходу світових економік до інформаційно-орієнтованого типу актуалізують дослідження нематеріальних переваг та специфіки роботи підприємців, зокрема сфери обслуговування. Однією з нематеріальних переваг є застосування нових освітніх технологій, їхня ефективна адаптація та використання в освітньому процесі. Важливою особливістю сучасності є підхід до аналізу будь-якого явища чи процесу не з позиції сьогодення, а з точки зору майбутнього, не індивідуалізовано, а в комплексі, тобто системно й інтегрально.

Аналіз досліджень. Низка українських науковців здійснила ґрунтовні дослідження щодо формування інтегральної компетентності під час професійної

* © *Кільдеров Д. Е.*

підготовки майбутніх фахівців, а також інтеграції змісту навчальних дисциплін в означеному процесі. Так, міждисциплінарний проєкт як засіб формування інтегральної компетентності майбутніх ІТ-фахівців досліджували О. Глазунова, В. Ковальчук та Т. Волошина [4], модель інтегральної ключової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю – Г. Однорог [9]. Інтегральна компетентність як складник професійної компетентності в педагогічній освіті стала об'єктом наукових пошуків Т. Хоми та С. Стеблюк [12]. Основні засади компетентнісного підходу до підготовки фахівців з вищою освітою розглядали Н. Внукова та В. Пивоваров [2], зокрема й у процесі моделювання професійних ситуацій – С. Омельяненко та Н. Омельяненко [8]. Особливостям професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в сучасних економічних умовах присвячена праця В. Буряк [1], компетентнісному підходу та його значенню в формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів готельно-ресторанної справи – Г. Дмитренко та О. Каролоп [3].

Мета статті полягає у визначенні сутності й ролі інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін у формуванні інтегральної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Виклад основного матеріалу. Чинне законодавство інтегральну компетентність майбутніх фахівців пов'язує з узагальненим описом певного кваліфікаційного рівня, котрий виражається через основні компетентнісні характеристики означеного рівня щодо навчання та/або професійної діяльності.

Інтегральна компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи відповідно до Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 24 «Сфера обслуговування», спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа» ототожнено зі здатністю до розв'язування складних спеціалізованих задач та практичних проблем діяльності суб'єктів готельного і ресторанного бізнесу із застосуванням теорій та методів системи наук, спрямованих на формування концепції гостинності, що характеризується комплексністю та невизначеністю умов [9].

Наявність інтегральної компетентності в означених фахівців пов'язана з комплексом сформованих загальних і професійних компетентностей, соціально-мобільних (м'яких) навичок, конкурентоспроможності та високої готовності до організації сервісної та виробничо-технологічної діяльності суб'єктів готельного та ресторанного бізнесу як активних суб'єктів індустрії гостинності. Сервісна й виробничо-технологічна діяльність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи як форма взаємодії суб'єктів ринкових відносин для задоволення їхніх економічних та соціальних інтересів ґрунтується на поняттях, категоріях, концепціях, принципах теорії гостинності, що визначають тенденції та закономірності розвитку сфери обслуговування.

Інтегральність названих процесів ґрунтується на низці основних форм, методів і засобів інтегрованого навчання [5].

Інтегроване навчання, на нашу думку, є науково-навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти, спрямованою на набуття навичок та формування мотивації зі встановлення зв'язків між різними дисциплінами навчальних планів, розвиток пізнавального інтересу до світоглядних питань науки. Значущою проблемою запровадження інтегрованого навчання вважаємо невизначеність механізмів поєднання зусиль викладачів різних дисциплін у досягненні високого ефекту їхньої спільної професійно-педагогічної діяльності.

Система навчання з передбаченою систематичною реалізацією міжпредметних зв'язків потребує застосування спеціальної методики для вирішення протиріч між

предметним навчанням і необхідністю формування цілісного уявлення про світ. Здійснений нами аналіз [там само] уможливив визначення організаційних форм, методів і засобів інтегрованого навчання, спрямованих на структурування змісту блоку професійних науково-предметних дисциплін. Так, нами виокремлено такі основні *форми* інтегрованого навчання: лабораторне та/чи практичне (вправи, семінари, ділові ігри) заняття, лабораторний практикум (відпрацювання навичок перетворення алгоритму дії в індивідуальну практичну діяльність особистості; відпрацювання навичок проведення вивчення реального об'єкта для виявлення фізичних та хімічних явищ досліджуваного предмета, матеріалу; відпрацювання навичок технологічного й математичного моделювання реальних процесів і явищ, пояснення відмінностей реальних та абстрактних властивостей об'єктів; відпрацювання навичок організації колективної діяльності під час проведення навчально-практичних робіт групами від 2 до 6) [5, с. 40].

Модель структури освітнього процесу під час використання інтегрованого навчання включає методи викладання (інформаційно-повідомляючий, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукаючий, спонукаючий) та навчання (репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий).

Інтегроване навчання передбачає використання комплексу матеріальних засобів навчання (матеріалів, навчальних моделей, вимірювальних інструментів і приладів, друкованих і технічних засобів навчання).

Аналіз стандартів вищої освіти України галузі знань 24 «Сфера обслуговування», спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти [9; 10] містять перелік методів, методик і технологій, який представлений загально- та спеціально-науковими методами: економічними, інформаційними, методами обслуговування (технологічно-виробничими, інтерактивними, сервісними); методами забезпечення якості та безпеки; методами обслуговування (інтерактивними, сервісними), цифровими технологіями.

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання, серед основних називає здійснення досліджень та/або провадження інноваційної діяльності з метою отримання нових знань та створення нових технологій і видів послуг (продукції) у сфері готельно-ресторанного бізнесу та в ширших мультидисциплінарних контекстах.

Вищезазначене актуалізує інтеграцію змісту професійних науково-предметних дисциплін задля сформованості інтегральної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Аналіз досвіду професійної підготовки означених фахівців у закладах вищої освіти уможливив установлення переліку дисциплін професійної та практичної підготовки, до якого входять: «Сучасні різновиди туризму», «Регіональна соціально-економічна географія країн світу та туристичні регіони», «Менеджмент готельно-ресторанного господарства», «Організація ресторанного господарства», «Організація готельного господарства», «Технологія продукції ресторанного господарства», «Устаткування закладів готельно-ресторанного господарства», «Аналіз діяльності підприємств туристичної індустрії», «Економіка і ціноутворення на підприємствах туристичної індустрії», «Інфраструктура готельного і ресторанного господарства», «Проєктування та дизайн об'єктів готельно-ресторанного господарства» тощо.

Перелік дисциплін, що формують гуманітарні та соціально-економічні компетентності, включає такі: «Харчова хімія», «Мікробіологія, гігієна і санітарія в галузі», «Громадське будівництво, інженерне обладнання будівель в готельно-

ресторанному господарстві», «Товарознавство», «Метрологія, стандартизація і сертифікація», «Професійна комунікація іноземною мовою» тощо.

Надзвичайно актуальним, на нашу думку, в умовах реформи децентралізації (місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні задля створення умов формування ефективної і відповідальної місцевої влади, спроможність регіонів самостійно, за рахунок власних ресурсів, вирішувати питання місцевого значення) є введення до навчальних планів дисциплін «Місцевий економічний розвиток», «Ризик-менеджмент в територіальному управлінні», «Проєктування готелів» тощо.

Глобалізаційні, демографічні, технологічні, політико-економічні, інституціональні чинники сьогодення створили оновлену соціально-економічну реальність та актуалізували вивчення майбутніми фахівцями готельно-ресторанної справи таких навчальних дисциплін: «Управління бізнес-процесами підприємств ГРС», «Бізнес-інжиніринг», «Ресторанний менеджмент», «Ризик-менеджмент», «Управління девелоперськими проєктами в готельному бізнесі», «HR-менеджмент готелів і ресторанів», «Сучасні івент-технології», «Бренд-менеджмент» тощо.

Цифровізація всіх сфер життя та діяльності людини надзвичайно широко зачепила і сферу обслуговування, що зі свого боку визначило важливість навчальних дисциплін, пов'язаних із цифровою економікою та бізнесом, як-от: «АРМ фахівця в готельно-ресторанній справі», «Інноваційні технології в готельному господарстві», «Інноваційні технології в ресторанному господарстві», «Робототехнічні системи керування», «Управління корпораціями в готельному та ресторанному бізнесі» тощо.

На особливу увагу заслуговує і блок дисциплін вільного вибору здобувача освіти, де заклади освіти надають достатньо широкий вибір навчальних дисциплін. Так, пропонуються такі дисципліни: «Управління якістю послуг в готелях і ресторанах», «Ціннісно орієнтоване управління», «Організація обслуговування осіб з інвалідністю», «Поведінка споживачів послуг гостинності», «Психологія життєвих криз особистості», «Психологія бізнесу», «Психологія успіху», «Антикризова психологія», «Професійна етика та етикет у закладах готельно-ресторанного господарства», «Культурологія», «Міжнародний протокол та етикет» тощо.

Перелічені нами цикли дисциплін навчальних планів підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи передбачають інтегроване (комплексне) навчання та здійснення міждисциплінарних проєктів (досліджень у межах декількох дисциплін, виконання яких пов'язане зі збільшенням ресурсів часу, колаборації зусиль, креативності, планування колективної роботи, забезпеченням цілісних або системних результатів через об'єднання знань із кількох галузей науки та подолання проблем академічної комунікації серед дослідників із різних областей).

В означеному нами контексті міждисциплінарний проєкт включає системні дослідження та оцінювання стану й перспектив розвитку ринку готельних і ресторанних послуг країни та світу, пріоритетність практичної складової з урахуванням регіонального аспекту, оцінювання перспективності інвестицій у розвиток готельної нерухомості, прогнозування рівня доходів від операцій з комерційною нерухомістю, зокрема й у готельному бізнесі, в умовах динамічного інноваційного середовища.

В інтегрованому навчанні професійні компетентності пов'язані з особистим становленням здобувачів освіти, формуванням індивідуальної траєкторії навчання, соціальної мобільності з можливістю вивчення різних іноземних мов завдяки закордонному стажуванню, особистісно орієнтованого фізичного та культурного розвитку через етичне ставлення до ведення бізнесу, конкурентоспроможністю на ринку праці, оволодінням культурою підприємництва і готовністю якісно надавати послуги

як у регіональних, національних, так і світових готельно-ресторанних операторах. Окремо слід зазначити важливість інтегрованого навчання та міждисциплінарних інноваційних проєктів для формування рефлексивності замовників освітніх послуг як здатності, котра дозволяє оволодівати життєвим і професійним досвідом, керувати власним розвитком, освоїти суб'єктну позицію в суспільних відносинах, уможливлює самоконструювання, саморозвиток, самоспричинення та самореалізацію у професії.

Вважаємо доцільним в інтегрованому навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи використовувати такі форми: лекції (мультимедійну, лекцію-візуалізацію, інтерактивну), семінари, практичні заняття в малих групах (зокрема із розв'язанням ситуаційних завдань та кейсів, ділові ігри, тренінги, навчальні дискусії, навчальні екскурсії), самопідготовку із використанням дистанційних курсів, роботу з електронними бібліотеками, підготовку доповідей, проєктів (індивідуальних, групових), роботу в комп'ютерних класах, практичну підготовку (приготування страв), індивідуальні консультації тощо.

Значущості в інтегрованому навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи набуває використання таких підходів: особистісно-діяльнісного, рефлексивного, конструктивістського, студентоцентрованого навчання, проблемно-орієнтованого, самонавчання, електронного навчання в системі Moodle, Teams, навчання на основі самостійних досліджень – експериментального тощо.

Найбільш ефективними та прогресивними методами інтегрованого навчання майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи визначаємо: інтерактивні методи навчання (відповіді на запитання та опитування думок здобувачів освіти, аналіз історій і ситуацій, мозковий штурм, ігрове перевтілення тощо), активні методи навчання (моделювання професійної діяльності, рівний рівному, метод активних ігор тощо), інноваційні методи навчання (заняття-аукціон, заняття-лабіринт, заняття-ділова зустріч, заняття-навчальна конференція, заняття-експедиція, заняття-виставка, заняття-інсценування, заняття-експеримент тощо), наочний метод навчання (візуальні ілюстративні матеріали), практичні методи навчання (практичні, лабораторні, семінари, творчі роботи та проєкти), методи дистанційного навчання (відеоконференції та дискусії он-лайн, індивідуальне і групове консультування, віддалені лабораторні практикуми і тестування, спільна робота студентів і викладача з додатками, комп'ютерними програмами тощо).

Серед матеріальних засобів навчання увагу приділено інструментам та обладнанню: технічному обладнанню та оснащенню для оброблення інформації, спеціалізованим прикладним ліцензованим програмам; виробничому та дослідницькому обладнанню, вимірювальним інструментам, універсальним та спеціалізованим інформаційним системам (інформаційно-комунікаційним, інформаційно-пошуковим, інформаційно-аналітичним) спеціалізованим програмним продуктам для подальшого їхнього застосування в діяльності суб'єктів готельного та ресторанного бізнесу.

Висновки. Отже, здійснений попередньо аналіз підтверджує значущість інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін у формуванні інтегральної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, оскільки забезпечує міцні знання навчального матеріалу, здатність правильного й обґрунтованого прийняття необхідних рішень у різних нестандартних ситуаціях, реалізацію теоретичних положень дисциплін у практичних розрахунках, аналіз та зіставлення даних об'єктів сфери обслуговування на основі набутих з професійних науково-предметних дисциплін знань та умінь завдяки знанню сучасних технологій і методів розрахунків, самостійного

та командного вирішення поставлених завдань, активної участі в дискусіях, відстоювання власних позицій тощо.

Теорія інтеграції професійних науково-предметних дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи уможливлює здійснення відбору та формулювання структури інтегральної компетентності кожного здобувача освіти. Подальший її розвиток забезпечить глибоке вивчення компонентів циклу професійних науково-предметних дисциплін майбутніми фахівцями готельно-ресторанної справи, їхню успішну професійну кар'єру та власну концепцію життєвого успіху.

Список використаних джерел:

1. Буряк В. Г. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в сучасних економічних умовах. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. № 35. Том 1. С. 276–282.
2. Внукова Н., Пивоваров В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців з вищою освітою. *VZDELÁVANIE A SPOLOČNOSŤ:* II medzinárodný nekonferenčný zborník. 2017. P. 376–392.
3. Глазунова О. Г., Ковальчук В. К., Волошина Т. В. Міждисциплінарний проєкт як засіб формування інтегральної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2019. Вип. 1. С. 136–147.
4. Дмитренко Г., Каролоп О. Компетентнісний підхід та його значення в формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів готельно-ресторанної справи. *Молодь і ринок*. 2020. №6–7 (185–186). С. 11–15.
5. Кільдеров Д. Е. Форми, методи і засоби інтегрованого навчання. *International Academy Journal.* 2018. № 2(20). Vol.2. С. 39–45.
6. Кільдеров Д. Е. Інтеграція змісту професійних науково-предметних дисциплін: принципи та закономірності. *Open Access Peer-reviewed Journal. Science Review.* 2018. № 1(8), Vol.5. С. 92–95.
7. Однорог Г. Модель інтегральної ключової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки).* 2021. Вип. № 3 (68). С. 19–27.
8. Омельяненко С. В., Омельяненко Н. В. Формування загальних компетентностей майбутніх фахівців у процесі моделювання професійних ситуацій. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 7. С. 73–79.
9. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня галузі знань 24 «Сфера обслуговування» спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/241-gotel-restoran-sprava-B.pdf (дата звернення: 02.01.2022).
10. Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня галузі знань 24 «Сфера обслуговування» спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа». URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti (дата звернення: 02.01.2022).
11. Сулима Т. Методичні основи формування професійної компетентності майбутніх маркетологів. *Обрії.* 2017. № 2 (45). С. 84–86.
12. Хома Т. В., Стеблюк С. В. Інтегральна компетентність як складник професійної компетентності в педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 177–180.
13. Kashyna G., Nazarova K., Burak V. Development of scientific and natural competence of technology teachers in the system of postgraduate education by means of information and communication support. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2019. № 4 (30). P. 151–155.
14. Khomova O., Yanchycka K., Shkatula O., Burak V., Frolova O. Trends in the development of tertiary education in the context of modern challenges. *Applied Linguistics Research Journal*. 2021. № 5 (4). P. 126–133
15. Tolochko S. Reforming of ukrainian educational system in the context of transborder integration into the world academic space. *ScienceRise: Pedagogical Education.* 2020. № 2 (35). С. 8–13.

16. Yarosh enko O., Kilderov D., Komarovska O., Korotkevych K., Hutsan L., Shekhavtsova S. The factorial role of organizational culture in entrepreneurship and entrepreneurship education. *Academy of Entrepreneurship Journal.* 2020. № 26(3). P. 1–8.

References:

1. Burak, V. H. (2021). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy v suchasnykh ekonomichnykh umovakh [Special aspects of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in modern economic conditions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk,* 35 (1), 276–282 [in Ukrainian].
2. Vnukova, N., & Pyvovarov, V. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu [Competence approach to training specialists with higher education], *Vzdelàvanie a Spoločnosť,* II medzinárodný nekonferenčný zborník [in Ukrainian].
3. Hlazunova, O. H., Kovalchuk, V. K., & Voloshyna, T. V. (2019). Mizhdystsyplinarnyi proiekt yak zasib formuvannia intehralnoi kompetentnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv [Interdisciplinary project as a means of forming the integrated competence of future IT professionals]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika,* 1, 136–147 [in Ukrainian].
4. Dmytrenko, H., & Karolop, O. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid ta yoho znachennia v formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv hotelno-restorannoi spravy [Competence approach and its meaning in the formation of professional competence of future bachelors of the hotel and restaurant sphere]. *Molod i rynok*, 6–7 (185–186), 11–15 [in Ukrainian].
5. Kilderov, D. E. (2018). Formy, metody i zasoby intehrovanoho navchannia [Forms, methods and means of integrated learning]. *International Academy Journal,* 2(20), 2, 39–45 [in Ukrainian].
6. Kilderov, D. E. (2018). Intehratsiia zmistu profesiinykh naukovo-predmetnykh dystsyplin: pryntsypy ta zakonomirnosti [Integration of the content of professional scientific and subject disciplines: principles and regular patterns]. *Open Access Peer-reviewed Journal. Science Review*, 1 (8), 5, 92–95 [in Ukrainian].
7. Odnoroh, H. (2021). Model intehralnoi kliuchovoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv shveinoho profiliu [Model of integral key competence of future qualified workers of sewing profile]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Seriia: Pedahohichni nauky,* 3 (68), 19–27 [in Ukrainian].
8. Omelianenko, S. V., & Omelianenko, N. V. (2020). Formuvannia zahalnykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv u protsesi modeliuvannia profesiinykh sytuatsii [Development of future specialists' general competences in the process of modelling professional situations]. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Seriia: Pedahohichni nauky,* 7, 73–79 [in Ukrainian].
9. Higher Education Standard of Ukraine of the first (Bachelor's) level, the field of knowledge 24 Service sector in specialty 241 Hotel and restaurant business. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/241-gotel-restoran-sprava-B.pdf [in Ukrainian].
10. Higher Education Standard of Ukraine of the second (Master's) level, the field of knowledge 24 Service sector in specialty 241 Hotel and restaurant business. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti [in Ukrainian].
11. Sulyma, T. (2017). Metodychni osnovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh marketolohiv [Methodical bases of formation of professional competence of future specialists in marketing]. *Obrii,* 2(45), 84–86 [in Ukrainian].
12. Khoma, T. V., & Stebliuk, S. V. (2021). Intehralna kompetentnist yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti v pedahohichnii osviti [Integral competence as a component of professional competence in pedagogical education]. *Innovatsiina pedahohika,* 31 (1), 177–180 [in Ukrainian].
13. Kashyna, G., Nazarova, K., & Burak, V. (2019). Development of scientific and natural competence of technology teachers in the system of postgraduate education by means of information and communication support. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4 (30), 151–155 [in English].

14. Khomova, O., Yanchycka, K., Shkatula, O., Burak, V., & Frolova, O. (2021). Trends in the development of tertiary education in the context of modern challenges. *Applied Linguistics Research Journal*, 5 (4), 126–133 [in English].
15. Tolochko, S. (2020). Reforming of the Ukrainian Educational System in the context of transborder integration into the World Academic Space. *ScienceRise: Pedagogical Education,* 2(35), 8–13 [in English].
16. Yaroshenko, O., Kilderov, D., Komarovska, O., Korotkevych, K., Hutsan, L., & Shekhavtsova, S. (2020). The factorial role of organizational culture in entrepreneurship and entrepreneurship education. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 26(3), 1–8 [in English].

Kilderov D. E.,
orcid.org/0000-0001-9414-8150

INTEGRATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL SCIENTIFIC AND SUBJECT DISCIPLINES IN FORMATION OF INTEGRATED COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS

The article analyzes the essence and role of integration of the content of professional scientific and subject disciplines in formation of integrated competence of future specialists in hotel and restaurant business. Important scientific and practical task of research of forms, methods, means, approaches to integrated learning are substantiated and solved. In the context of the research, the term «integrated learning» is formulated as a scientific-educational-cognitive activity of students, aimed at acquiring skills and motivating to establish links between different disciplines of the curriculum, development of cognitive interest in worldviews. A complex combination of cycles of disciplines of curricula for training future specialists in hotel and restaurant business, which provide integrated (comprehensive) training and implementation of interdisciplinary projects, has been studied and developed. The role of integral competence of future specialists in hotel and restaurant business in providing strong knowledge of educational material, ability to make correct and reasonable decisions in various non-standard situations, realization of theoretical positions of disciplines in practical calculations, analysis and comparison of service sector objects on the basis of professional scientific and subject disciplines knowledge and skills due to knowledge of modern technologies and methods of calculations, independent and team task solving, active participation in discussions, defending their own positions, etc. are advanced. Rational use of forms, methods, means, approaches in integrated training of future specialists of hotel and restaurant business is offered. Influence of integrated learning on students' personal development, formation of their individual trajectory of learning and social mobility, personality-oriented physical and cultural development, mastering the «culture» of entrepreneurship and willingness to provide quality services are determined.

Key words: integrated competence, integration, scientific and subject disciplines, future specialists, hotel and restaurant business.

Дата надходження статті: 03.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Васюк О. В.

УДК 355.233.2
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.298

***Кохановська О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-7294-173X

ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті висвітлено історичні аспекти досвіду використання імерсивних технологій у підготовці майбутніх військових у закладах вищої освіти України.

Акцентовано, що на сьогодні імерсивні технології широко використовуються в усіх галузях, зокрема – військовій освіті. Констатовано, що аналіз наукового доробку вітчизняних науковців щодо використання імерсивних технологій у військовій підготовці засвідчив недостатню розробленість цієї проблеми, що підкреслило актуальність теми статті.

Розкрито сутність понять «імерсивні технології», «віртуальна реальність», «доповнена реальність», «змішана реальність». Висвітлено континуум Мілграма «реальність – віртуальність», у якому віртуальна реальність виступає як середовище повного занурення у синтетичний світ із можливістю взаємодії.

Окреслено історію використання у військовій сфері в Україні та за кордоном тренажерів і симуляторів. Наголошено на значенні та необхідності імерсивних технологій у підготовці військових фахівців, особливо щодо максимального наближення віртуальних умов до реальних, можливості імітації будь-які деталі, враховуючи фізику, створення нескінченної кількості сценаріїв та їх комбінацій.

Подано інформацію про підприємства, які нині випускають повнофункціональні тренажери для військової сфери та окремі їх види для різних видів військової підготовки. Висвітлено досвід використання імерсивних тренажерів та симуляторів у Військовому інституті танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», у Харківському авіаційному університеті, Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут.

Наголошено, що використання імерсивних технологій у військовій освіті залишає певний відбиток на діяльності науково-педагогічних кадрів закладів вищої військової освіти. Зокрема, ключовим завданням військових фахівців, які забезпечують освітній процес, є адміністрування віртуального освітнього середовища.

Зроблено висновок, що тренажери та симулятори із використанням імерсивних технологій містять величезний потенціал для системи підготовки військових України, адже здатні впливати на їхню свідомість та готувати майбутніх фахівців в умовах, максимально наближених до реальності, тим самим підвищуючи ефективність навчання.

Ключові слова: вища військова освіта, імерсивні технології, тренажери, симулятори, майбутні військові.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві імерсивні технології з'явилися як нова область міждисциплінарних досліджень. Останніми роками обсяг їх використання вийшов за межі академічних досліджень. Такі галузі, як біомедична інженерія, структурне проєктування та сектор технологій, інвестують у цю технологію. Військова промисловість, що завжди шукає нові ідеї, повільно стає одним з основних інвесторів у AR (доповнена реальність) таVR (віртуальна реальність).

[*] © ***Кохановська О. В.***

Звісно, військова освіта щороку зазнає суттєвих змін та інноваційних підходів, які спрямовані на підвищення її якості та відповідають світовим стандартам.Сьогодні майже всі заклади вищої освіти організовують освітній процес із використанням сучасних інформаційно-цифрових технологій. Дослідження показали, що імерсивні технології (зокрема, доповнена тавіртуальна реальність) мають значний потенціал для допомоги студентам у вдосконаленні своїх навичок і знань [15, с. 68].

Аналіз досліджень. Аналіз наукового доробку щодо системи вищої військової освіти в Україні засвідчив, що окремі аспекти її вдосконалення вже були предметом уваги широкого кола науковців. Так, розвиток професійно важливих рис військових розглядали А. Галімов, Д. Іщенко, В. Мірошніченко, О. Ставицький, В. Ягупов та ін. Проблеми підготовки майбутніх військових висвітлено у працях В. Береки, Й. Гушеля, О. Торичного та ін.

Питання впливу імерсивних технологій на підвищення рівня мотивації студентів розглядаються у дослідженнях таких науковців, як-от: С. Литвинова, Н. Осипова, Г. Попова, С. Семеріков, Н. Слюсаренко, А. Стрюк, М. Шишкіна та ін.

Мета статті – проаналізувати історичні аспекти та досвід використання імерсивних технологій у підготовці майбутніх військових у вишахУкраїни.

Виклад основного матеріалу. 25 березня 2021 року було прийнято Стратегію військової безпеки України, у якій одним з пріоритетних завдань визначено «розвиток систем військової освіти та підготовки особового складу для сил оборони, запровадження освітньо-професійних програм підготовки офіцерського, сержантського та старшинського складу з використанням досвіду бойових дій, методики підготовки, принципів і стандартів НАТО» [10].

Із уведенням карантинних обмежень в умовах пандемії COVID19 у закладах вищої військової освіти активно використовуються методи організації навчальних занять із застосуванням інноваційних педагогічних технологій: мультимедійних інтерактивних програм; 3D-турів; підкастів; VR; AR тощо.

Однак, ураховуючи істотні обмеження поставок нової техніки у заклади вищої військової освіти, найбільш доцільним є використання імерсивних технологій.

Імерсивність (від «immersive» – створюючий ефект присутності, занурення) визначають як занурення у певні, штучно сформовані умови. Вона включає доповнену реальність AR (augmentedreality), віртуальну реальність VR (virtualreality), змішану реальність MR (mixedreality) і штучний інтелект AI (artificialintelligence) [3].

Доповнена реальність – результат введення в поле сприйняття будь-яких сенсорних даних з метою доповнення відомостей про оточення та покращення сприйняття інформації.

Віртуальна реальність – створений технічними засобами світ, що передається людині через її відчуття: зір, слух, дотик та інші. Вона імітує як відчуття, так і реакції на них. Для створення переконливого комплексу відчуття реальності здійснюється комп'ютерний синтез властивостей та реакцій у реальному часі [14].

Сама ідея використання технологій віртуальної реальності виникла в Сполучених Штатах Америки наприкінці 70-х років XX століття та спочатку була реалізована у системі для військових Headsight (це був відеошлем із вбудованою системою відслідковування повороту голови), проте була засекреченою, а тому довгий час не презентувалася науковій спільноті [13; 16].

1994 року Пол Мілграм і Фуміо Кіширо запровадили термін «змішана реальність» у статті «Таксономія змішаної реальності візуальних дисплеїв», у якій визначили континуум «реальність – віртуальність», у якому віртуальна реальність виступає

як середовище повного занурення у синтетичний світ із можливістю взаємодії [8, с. 300] (рис.1).

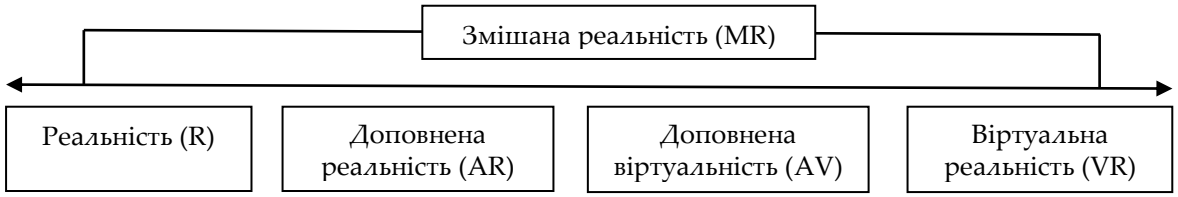


Рис. 1. Континуум Мілграма

В англомовній Вікіпедії є також трактування поняття «розширена реальність» (Extendedreality (XR)) – надмножина, яка включає весь спектр від «повного реального» до «повного віртуального» в концепції континууму реальність–віртуальність П. Мілграма [12].

У роки Першої світової війни з'явилися перші тренажери для стрілецької підготовки військових льотчиків у Франції та Німеччині. По суті це були звичайні гойдалки із сидінням для льотчика та кулеметом, з якого пілот повинен був вчитися потрапляти в ціль під час розгойдування. Зрозуміло, схожості з реальністю було небагато, але певних позитивних результатів льотчики досягали [11].

Із розвитком бронетанкової техніки було розроблено тренажери для механіків-водіїв (як у Червоній Армії, так і за кордоном). Вони являли собою каркас і прикріплені до нього педалі, що імітували важелі керування танка та дозволяли відпрацьовувати навички управління цією бойовою машиною. Так, наприклад, у 30-х роках XX століття у Харківському бронетанковому училищі готували екіпажі для Т-26 та БТ. У цей же час американська фірма LinkTrainer почала випускати авіасимулятори. Як зазначає О. Шульман, ці тренажери належали до першого покоління [там само].

У вітчизняній вищій військовій освіті, починаючи з 90-х років XX століття, широке розповсюдження отримали статичні та динамічні тренажери, які дозволяли змоделювати управління транспортними засобами військового призначення. Імерсивний ефект у них досягався завдяки відображенню інформації на екранах в обмеженому просторі та встановленої динамічної платформи, яка уможливлювала моделювання рухів відповідно до шести ступенів свободи.

Як зазначає Г. Попова, «середовища VR є засобами, що дозволяють імітувати реальні ситуації із професійної діяльності для більш ефективного формування професійних компетентностей, а інтеграція VR з реальними об'єктами та моделювання різноманітних позаштатних та аварійних ситуацій відкриває велику перспективу використання технологій VR для навчання» [6, с. 46].

Використання цих технологій сьогодні дозволяє майбутнім військовим досягнути повного занурення в освітній процес; надати здобувачам безпосередній, а не теоретичний досвід; зменшити вплив факторів, які перешкоджають сприйняттю інформації; пояснити та наочно продемонструвати опрацювання складних для розуміння тем [5, с. 25].

Найбільш цінним у таких симуляторах є максимальне наближення віртуальних умов до реальних, можливість імітувати будь-які деталі, враховуючи фізику, створювати нескінчену кількість сценаріїв і комбінувати їх. За таких умов здобувач вищої військової освіти «стає» частиною оточуючого світу, а стрес та емоції, які відчуваються ним під час проведення тренування, максимально наближені до дійсності.

Однак, найбільша критика симуляторів віртуальної реальності найчастіше пов'язана саме з їхньою віртуальністю, адже краще вчити льотчика-початківця у справжній кабіні зі справжніми приладами та дисплеями по периметру, ніж у комп'ютерному оточенні, де немає ніякого тренування тактильної пам'яті [5].

VR-симулятори мають іншу перевагу. Вони набагато дешевші, що дозволяє використовувати їх у більшій кількості класів, в які неможливо закупити вкрай дорогі екзаменаційні електронно-механічні комплекси з фінансових міркувань. Важливо, що використання VR-симуляторів можливе йу домашніх (карантинних) умовах [16].

Окрім симуляторів, використовуються також віртуальні тренажери, під якими розуміють програмний продукт, що дозволяє здобувачу освіти отримати інформацію про місцезнаходження виробу управління, його внутрішню структуру, вивчити принципи роботи продукту в цілому чи його окремих компонентів, ознайомитися з повним циклом процесів перевірки працездатності продукту і підготовки його до експлуатації [11].

Якісний тренажер повинен мати зручний та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс для швидкого пошуку необхідної інформації і її перегляду.

Для забезпечення повної автономності навчального процесу деякі тренажери передбачають як роботу в навчальному, так і в екзаменаційному режимі. Це необхідно для того, щоб здобувачі освіти могли самостійно зрозуміти пристрій і принцип роботи досліджуваної техніки [5, с. 26].

Тренажер може бути придатним тільки для одного конкретного обладнання, а може бути і мультидисциплінарним. Однак, оскільки в умовах військової кафедри є багато техніки, він повинен бути міждисциплінарним. Тобто один тренажер може бути використаний для студентів різних військових спеціальностей з метою підготовки їх до правильної роботи виробу в режимі навчання і перевірки правильного засвоєння знань, умінь і навичок в режимі тестового контролю [16].

Основними вимогами до VR-тренажерів та симуляторів, що використовуються у підготовці військових фахівців, є такі:

– інтерфейс має бути максимально наближеним до реальних пультів та органів керування виробами;

– динамічна модель технологічного процесу повинна враховувати основні взаємозв'язки реальних параметрів;

– тренажер має дозволяти аналізувати та оцінювати дії здобувача освіти;

– забезпечення автономності процесу навчання шляхом уведення режиму «тренування» [11].

На сьогодні в Україні повнофункціональні тренажери для військової сфери випускають кілька підприємств, серед яких: Ніжинське підприємство «Метікол», Харківське конструкторське бюро «ХКБМ»,«Енергія-2000», КБ «Логіка».

Для повноцінного процесу навчання та бойової підготовки закладами вищої військової освіти України вже використовується спеціалізоване програмне забезпечення на базі віртуальної доповненої реальності VBS-3, серед яких: мультимедійні комплекси для навчання обслуги зенітних ракетно-гарматних комплексів 2С6 «Тунгуска» та «Стріла-10», статичні тренажери зразків бойової техніки як симулятори бойових дій, обладнання взводного тренажера VBS-3 на БМП, комплексні системи організації та управління віртуальним боєм, система управління тактичної ланки «Кропива», мультимедійні комплекси для обслуговування зенітних ракетних комплексів БУК-М1 та С-300П та ін. [4].

Так, у Військовому інституті танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» під час навчання третьокурсників

застосовуються динамічні тренажери Т-64, користуючись якими, курсанти мають можливість навчитися керувати технікою, долати перешкоди, орієнтуватися в техніці, слідкувати за вимірювальними приладами, діяти в аварійних ситуаціях [7].

В межах підготовки пілотів у Харківському авіаційному університеті здобувачі освіти працюють із симуляторами польоту перед тим, як навчатися пілотувати на справжніх літаках. Це дозволяє звикнути до швидкості польоту, навчитися оминати перешкоди. Також у закладі реалізують програму підготовки операторів дронів [1].

У деяких закладах вищої військової освіти курсантів навчають за допомогою VR-окулярів – пристроїв, які створюють віртуальну, доповнену, змішану реальність. Вони дозволяють взаємодіяти у віртуальному просторі, створеному за допомогою 3D-моделей та фотореалістичних кругових панорам. Наприклад, при навчанні майбутніх спеціалістів зв'язку за допомогою цього пристрою пов'язуються радіомережі, в яких працюють робітники зв'язку на реальних радіостанціях, з радіомережею, яка працює в аудиторії. Проте, вивчення рівня використання VR-окулярів на сучасному етапі дозволило зробити висновок, що їх застосування переважно обмежується вивченням засобів зв'язку та управління автоматизацією.

У Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут кафедрою кібербезпеки організовано тренувальний комплекс із кібербезпеки VITIsecurity, який являє собою сукупність програмно-технічних засобів, що дозволяє створювати, модифікувати та реалізовувати сценарії навчальних занять та тренувань з кібербезпеки. Цей кіберполігон уключає в себе 80 автоматизованих робочих місць для курсантів та слухачів спеціальності «Кібербезпека» даного закладу освіти [9]. Використання вищезгаданого комплексу сприяє навчанню здобувачів освіти виявленню, реагуванню, протидії та запобіганню кіберзагрозам, аналізу та розслідуванню кіберінцидентів та істотно підвищує якість освітнього процесу.

Попит суспільства на широке застосування інструментів віртуальної реальності дозволяє швидко розробляти імерсивні технології і перепрофілювати їх під конкретні потреби [2, с. 638]. У зв'язку з цим можна припустити, що в найближчі 5–10 років використання технологій занурення вийде на якісно новий рівень і вирішить більш широкий спектр освітніх завдань педагогічної площини, але їх застосування буде спрямоване на вирішення принципово різних видів навчальних завдань.

Використання технологій доповненої реальності полягає у «відродженні» цільової обстановки під час практичної стрільби. На даний момент ці технології дозволяють визначити зовнішній вигляд цілі в секторі стрільби і доповнити її практично створеним об'єктом. Це дасть можливість повною мірою реалізувати один з принципів системи військової освіти – «навчання в умовах, наближених до бойових», що, безсумнівно, позначиться на підвищенні якості підготовки офіцерів, формуванні у них не тільки навичок стрільби (пошук цілі, порядок прицілювання, ураження цілі, перезарядка зброї в процесі стрільби), але і психологічної стійкості, витривалості під час бойових дій [8].

Використання імерсивних технологій у військовій освіті, безсумнівно, залишає певний відбиток на діяльності науково-педагогічних кадрів закладів вищої військової освіти. Ключовим завданням військових фахівців, які забезпечують освітній процес, є адміністрування віртуального освітнього середовища. Безпосередньо у процесі занять роль викладача трансформується, з одного боку, на модератора, з іншого – на гіда. Однією з основних функцій військового педагога є педагогічне проєктування освітніх траєкторій у віртуальному навчальному середовищі [6].

Підвищення якості військової освіти за допомогою інструментів віртуальної реальності полягає у формуванні управлінських навичок студентів в бойових умовах і навичок прийняття рішень в умовах, максимально наближених до бойових. Викладач

у цьому випадку наділений функціями контролю дій здобувача освіти й управління приватною тактичною ситуацією. Також можливе формування навичок застосування озброєння, військової та спеціальної техніки, але наразі це успішно реалізується за допомогою тренажерів різних типів.

Висновки. Таким чином, досвід використання імерсивних технологій у багатьох закладах вищої військової освіти світу та України доводить їх дієвість та ефективність. Більше того, віртуальна, доповнена та змішана реальність є черговим великим проривом у розвитку освітньої галузі, зокрема й щодо впровадження інноваційних технологій в освітній процес підготовки військових, адже тренажери та симулятори із використанням імерсивних технологій здатні впливати на свідомість військових та готувати їх максимально наближено до реальних умов.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні питання застосування імерсивних технологій у світовій практиці підготовки військових фахівців.

Список використаних джерел:

1. Експрес-курс ізкерування БПЛА. URL: https://khai.edu/ua/news/ekspres-kurs-iz-keruvannya-bpla/
2. Еремина И. И., Савицкая Н. Н., Садыкова А. Г. Теоретические основы и принципы построения информационной образовательной среды федерального университета подготовки IT-профессионалов и ее практическая реализация.*Образовательные технологии и общество*. 2013. № 3. С. 631–654.
3. Иммерсивность: матеріал из Википедии – свободной энциклопедии. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BC%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C
4. Логіка. Конструкторське бюро. URL: https://logika.ua/zamovnyky/
5. Мусихин А. Г., Фримучков А.Н. Использование симуляторов реальной техники для обучения студентов на военной кафедре. *Наука и образование сегодня*. 2017. № 6 (17). С. 25–26.
6. Попова Г. В. Формування професійної навігаційної компетентності у майбутніх судноводіїв симуляційними технологіями змішаної реальності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2019. 290 с.
7. Саранцев В. Віртуальна екскурсія в «нутрощі» танка, або VR-технології в освітньому процесі. URL: https://armyinform.com.ua/2020/12/01/virtualna-ekskursiya-v-nutroshhi-tanka-abo-vr-tehnologiyi-v-osvitnomu-proczesi/
8. Ситникова Е. С. Виртуальная и дополненная реальность: соотношение понятий. *Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий*: материалы IV Международной научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 23-24 апреля 2018 г.): в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. Т. 1. С. 298–302.
9. У ЗСУ функціонуватиме надсучасний кіберполігон VITIsecurity: на кафедрі кібербезпеки розгорнуто навчально-тренувальний комплекс. URL: http://www.viti.edu.ua/news/3247
10. Указ Президента України №121/2021 «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 25 березня 2021 року «Про Стратегію воєнної безпеки України». URL: https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661
11. Шульман О. Тренажери в армії: від кінопроєкторів до 3D-графіки. URL: https://armyinform.com.ua/2020/06/10/trenazhery-v-armiyi-vid-kinoproyektoriv-do-3d-grafiky/
12. Extended reality. From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Extended_reality
13. HalawaniLv.Z., Feng A., Rehman S.U. Multimodal hand and foot gesture interaction for hand held devices.*ACM Transactionson Multimedia Computing, Communications and Applications*. 2014. Vol. 10. P. 1–19.
14. Mixed Reality, MR. URL: https://www.it.ua/ru/knowledge-base/technology-innovation/dopolnennaja-virtualnaja-i-prochie-realnosti

15. Osypova, N., Kokhanovska, O., Yuzbasheva, G., Kravtsov, H. Implementation of Immersive Technologies in Professional Training of Teachers. *Communications in Computer and Information Science*, 2021, 1308, Pp. 68–90.
16. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V.,Mattila P., Guetl C., Petrovich V., Jovanovic K. Virtual laboratories foreducation in science, technology andengineering. *Media Psychology*. 2016. Vol. 2 (19). P. 272–309.

References:

1. Ekspres-kurs iz keruvannia BPLA [Express course of UAVs control]. Retrieved from https://khai.edu/ua/news/ekspres-kurs-iz-keruvannya-bpla/ [in Ukrainian].
2. Eremina, I. I., Savitckaia, N. N., & Sadykova, A. G. (2013). Teoreticheskie osnovy i printcipy postroeniia informatcionnoi obrazovatelnoi sredy federalnogo universiteta podgotovki IT-professionalov i ee prakticheskaia realizatciia [Theoretical foundations and principles of building the information educational environment of the federal university for the training of IT professionals and its practical implementation]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo,* 3, 631–654 [in Russian].
3. Immersivnost [Immersiveness]. *Wikipedia, the free encyclopedia.* Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BC%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C[in Russian].
4. Lohika. Konstruktorske biuro [Logic. Design office]. Retrieved from https://logika.ua/zamovnyky/ [in Ukrainian].
5. Musikhin, A. G., & Frimuchkov, A. N. (2017). Ispolzovanie simuliatorov realnoi tekhniki dlia obucheniia studentov na voennoi kafedre [Using simulators of real technology to teach students at the military department]. *Nauka i obrazovanie segodnia,* 6 (17), 25-26 [in Russian].
6. Popova, H. V. (2019). *Formuvannia profesiinoi navihatsiinoi kompetentnosti u maibutnikh sudnovodiiv symuliatsiinymy tekhnolohiiamy zmishanoi realnosti* [Formation of professional navigation competence of future ship navigators by mixed reality simulation technologies]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kherson State University. Kherson [in Ukrainian].
7. Sarantsev, V. (2020). *Virtualna ekskursiia v «nutroshchi» tanka, abo VR-tekhnolohii v osvitnomu protsesi* [A virtual tour of the "inside" of the tank, or VR-technology in the educational process]. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2020/12/01/virtualna-ekskursiya-v-nutroshhi-tanka-abo-vr-tehnologiyi-v-osvitnomu-proczesi/ [in Ukrainian].
8. Sitnikova, E. S. (2018). Virtualnaia i dopolnennaia realnost: sootnoshenie poniatii [Virtual and augmented reality: correlation of concepts], *Strategii razvitiia sotcialnykh obshchnostei, institutov i territorii,* Materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentcii [Strategies for the development of social communities, institutions and territories, Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg [in Russian].
9. U ZSU funktsionuvatyme nadsuchasnyi kiberpolihon VITI security: na kafedri kiberbezpeky rozghornuto navchalno-trenuvalnyi kompleks [The state-of-the-art VITI security cyber range will function in the Armed Forces of Ukraine: an educational and training complex has been set up at the Department of Cyber Security]. Retrieved from http://www.viti.edu.ua/news/3247 [in Ukrainian].
10. Decree of the President of Ukraine No. 121/2021 "On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine" of March 25, 2021, "On the Strategy of Military Security of Ukraine". Retrieved from https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661[in Ukrainian].
11. Shulman, O. (2020). *Trenazhery v armii: vid kinoproiektoriv do 3D-hrafiky* [Simulators in the army: from movie projectors to 3D graphics]. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2020/06/10/trenazhery-v-armiyi-vid-kinoproyektoriv-do-3d-grafiky/ [in Ukrainian].
12. Extended reality. *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Extended_reality [in English].
13. Halawani, Lv. Z., Feng, A., & Rehman, S. U. (2014). Multimodal hand and foot gesture interaction for handheld devices. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications and Applications*, 10, 1–19 [in English].

14. Mixed Reality, MR. Retrieved from https://www.it.ua/ru/knowledge-base/technology-innovation/dopolnennaja-virtualnaja-i-prochie-realnosti [in English].
15. Osypova, N., Kokhanovska, O., Yuzbasheva, G., & Kravtsov, H. (2021). Implementation of Immersive Technologies in Professional Training of Teachers. *Communications in Computer and Information Science*, 1308, 68–90 [in English].
16. Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrovich, V., & Jovanovic, K. (2016). Virtual laboratories foreducation in science, technology andengineering. *Media Psychology*, 2 (19), 272–309 [in English].

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

THE USE OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN HIGHER MILITARY EDUCATION OF UKRAINE: HISTORICAL ASPECTS AND MODERNITY

The article highlights historical aspects of the experience in using immersive technologies in the preparation of future military training inhigher educational institutions of Ukraine.

It is emphasized that today immersive technologies are widely used in all fields, including military education. It is stated that the analysis of the scientific achievement of domestic scientists on the use of immersive technologies in military training showed the insufficient development of this problem, which emphasized the relevance of the topic of the article.

The essence of the concepts "immersive technologies", "virtual reality", "arugmented reality", "mixed reality" is revealed. Milgram's continuum "reality – virtuality" is highlighted, in which virtual reality acts as an environment of complete immersion in a synthetic world with the possibility of interaction.

The history of use in the military sphere in Ukraine and abroad of simulators and simulators is outlined. The emphasis is on the meaning and necessity of immersive technologies in the training of military specialists, especially the maximum approximation of virtual conditions to real ones, the possibility of simulating any details, taking into account physics, creating an infinite number of scenarios and their combinations.

Information is provided about the enterprises that now produce full-featured simulators for the military sphere and their separate types for different types of military training. The experience of using immersive simulators and simulators at the Military Institute of Tank Forces of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute," Kharkiv Aviation University, Military Institute of Telecommunications and Informatization named after Heroes Krut is highlighted.

It is noted that the use of immersive technologies in military education leaves a certain imprint on the activities of scientific and pedagogical personnel of institutions of higher military education. In particular, the key task of military specialists providing educational process is the administration of virtual educational environment.

It is concluded that simulators and simulators using immersive technologies contain a huge potential for the military training system of Ukraine, because they are able to influence their consciousness and train future specialists in conditions as close to reality as possible, thereby increasing the efficiency of training.

Key words: higher military education, immersive technologies, simulators, simulators, future military.

Дата надходження статті: 05.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Чумак Л. В.

УДК 378.091.12
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.304

Пайкуш М. А.*,*
orcid.org/0000-0003-3637-7902
Дольнікова Л. В.*,*
orcid.org/0000-0003-0719-2028
Джулай Л. І.*,*
orcid.org/0000-0002-9977-8095

ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ МЕДИЧНОГО ПІЗНАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

У статті розглянуто процес підготовки майбутніх лікарів у контексті медичного пізнання як частинної категорії загальної філософської категорії пізнання. Акцентовано на особливостях освіти майбутнього лікаря, який має розуміти людину з позицій цілісного, універсального, загального вчення про людину як єдність біологічної і соціальної, соматичної й психічної, об'єктивної та суб'єктивної її складових. Доведено, що це пояснює специфіку медичного пізнання, яке визначається різноманітністю пізнавальних запитів медицини і поширюється від молекулярного рівня морфофізіології людини до соціальних, психологічних закономірностей існування людського суспільства. Аргументовано доведено, що диференціація медицини на вузькі спеціальності веде до того, що виникають проблеми встановлення клінічного діагнозу із множини розрізнених фактів. Саме це пояснює зазвичай неспроможність практикуючого лікаря мислити творчо, використовуючи методи аналізу і синтезу, індукції і дедукції, метод порівняння, виокремлення одиничного з загального. З'ясовано, що медичне пізнання, котре побудоване на загальних засадах пізнання, має інтегрований характер, спрямованість на патологію, акцентування на окремому, нерозривний зв'язок із медичною практикою, міждисциплінарний і діяльнісний характер, конструктивність. Встановлено, що між об'єктом і предметом медичного пізнання існує нерозривна єдність, але не на основі дисциплінарної тотожності, а на фундаменті комплексного вивчення об'єктф на користь медичного пізнання. Вивчення медиками філософії повинно мати клінічну спрямованість, широко ілюструватися конкретними прикладами і прогнозувати якісні медичні знання як результат медичного пізнання. Науково-теоретичне мислення медика ґрунтується на клінічному мисленні, проте не зводиться до нього, а містить і особливості, властиві загальнонауковому пізнанню. Таке мислення пов'язане з відкриттям нових фактів, закономірностей, теорій, що розкривають перебіг конкретного патологічного процесу, пізнання визначених нозологічних одиниць (як нових, так і старих), що є актуальною проблемою в сучасній науці та потребує детального методологічного обґрунтування.

Ключові слова: пізнання, медицина, медичне пізнання, медичне знання, медична діагностика,методи пізнання, людина, людський організм.

Постановка проблеми. Пошук шляхів і засобів підготовки сучасного лікаря ставить перед науково-педагогічними працівниками завдання обґрунтувати теоретико-філософські підходи до цього процесу, проаналізувати професійну підготовку майбутніх лікарів із точки зору філософії, адже її вплив на трактування цілісності знань лікаря є незаперечним,оскільки медичне пізнання, як частинна категорія загальної філософської категорії пізнання, дає можливість науково обґрунтувати процес

*© ***Пайкуш М. А.***
*© ***Дольнікова Л. В.***
*© ***Джулай Л. І.***

підготовки лікаря, який має розуміти людину з позицій цілісного, універсального, загального вчення про людину. Медицина розглядає людину як єдність біологічної і соціальної, соматичної й психічної, об'єктивної та суб'єктивної її складових, що пояснює специфіку медичного пізнання, яке визначається різноманітністю пізнавальних запитів медицини і поширюється від молекулярного рівня морфофізіології людини до соціальних, психологічних закономірностей існування людського суспільства. Водночас методи медицини як науки теж відзначаються певним діапазоном: від математичних, високої точності, методів операцій на мозку до ірраціональних методів, що застосовуються під час гіпнотерапії, розроблення питань трансперсональних станів тощо.

З іншого боку, така багатовекторність медицини робить проблематичним її статус, виокремлюючи проблему медичного пізнання. Його завданням є пошук відповіді на питання чи є медицина наукою, сукупністю наук, технічним атрибутом інших наук, мистецтвом тощо. Особливість медицини як сфери пізнання полягає в тому, що її, цікавить людський індивід, що суттєво зближує медицину з педагогікою, психологією, і дає змогу пояснити той факт, що медицина часто описується з точки зору не лише науки, а й мистецтва. Медицина виступає унікальною сферою пізнання людини як одиничного індивіда, особливої істоти та загального виду живого. Тому сучасний лікар має бути фахівцем, що надає допомогу, приймає рішення, спілкується, керує та враховує інтереси і потреби суспільства, аскладність і своєрідність пізнавальної медичної діяльності пов'язана з тим, що об'єктом пізнання в медицині є людина, її нормальна і патологічна життєдіяльність.

Розвиток наукового знання й інтенсифікація розробок методів медичного пізнання спричинили виокремлення філософської, загальнонаукової і внутрішньонаукової методологій, а це пояснює, що науково-теоретичне мислення медика ґрунтується на клінічному мисленні, проте не зводиться до нього, а містить і особливості, властиві загальнонауковому пізнанню. На відміну від лікувального діагностування, таке мислення пов'язане з відкриттям нових фактів, закономірностей, теорій, що розкривають перебіг окремого патологічного процесу, пізнання конкретних нозологічних одиниць (як нових, так і старих), що робить проблему актуальною.

Аналіз досліджень. Спільність у предметі дослідження медицини й філософії привертає до себе увагу дослідників різних галузей ще з давніх часів. На сучасному етапі сутність і особливості медичного пізнання (завдання і можливості медицини, питання побудови цілісної конкретно-наукової теорії людини, її здоров'я, хвороб тощо) є предметом наукових розвідок багатьох дослідників, філософів, теоретиків, істориків медицини, зокрема А. Анохіна, Н. Гриньової, І. Давидовського, В. Єрохіна, Л. Макаренка, Д. Саркісова, В. Петрушенко, Ю. Хрустальова, Г. Царегородцева, Ю. Шевченко, Б. Ясько та ін. Проблема цілісності знання як філософської і як педагогічної категорії завжди була у полі зору педагогів та проаналізована в працях С. Гончаренка, І. Козловської, Ю. Козловського,М. Мругита ін.

Метою статті є аналіз особливостей медичного пізнання та його вплив на формування якісних результатів навчання у процесі всього періоду підготовки майбутнього лікаря.

Виклад основного матеріалу. Медицина, як жодна інша галузь знань, потребує розуміння процесів і явищ в їх єдності. Адже лікарю важливо бачити зв'язок між різними фактами захворювання, розуміти причинно-наслідкові зв'язки (застосування відповідного протоколу, ефективність лікування хвороби, застосування адекватних профілактичних заходів, зменшення захворюваності тощо). Диференціація медицини на вузькі спеціальності дозволяє лікарю, що працює в одній з них, досконало володіти

знаннями цієї галузі. Водночас він не завжди усвідомлює, що «область його професійного інтересу» не є відокремленою ланкою, а органічно вплетена у функціонування цілого організму і залежить від стану всіх систем та органів пацієнта. Як наслідок, людина може мати справу з добрим вузькоспеціалізованим практичним лікарем, але слабо теоретично озброєним фахівцем, що часом несприятливо позначається на встановленні правильного діагнозу [13]. Яскравим підтвердженням цього є недообстеження пацієнта та проведення операції з приводу болю в епігастрії, причиною якого може бути інфаркт міокарда.

Встановлення клінічного діагнозу із множини розрізнених фактів базується на даних різних наук: анатомії, фізіології, гістології, вірусології, фізики, хімії та ін. Так, знання з анатомії дозволяють встановити локалізацію патологічного процесу; знання з фізіології – важкість перебігу хвороби за ступенем відхилення одержаних функціональних показників від їх норми; використання знань з фізики – обґрунтовано використовувати сучасні діагностичні чи лікувальні процедури тощо. Введення всіх одержаних даних у концептуально визначену логіко-семантичну схему надає елементам об'єктивної реальності статус наукового факту.

Сучасна клінічна медицина є інтегрованим комплексом різноманітних, нерідко далеких одна від одної областей наукового пізнання. Медичне знання кожної з них, у свою чергу, теж є інтегрованим комплексом. Воно «ще до всяких роздумів про його пізнавальні особливості носить комплексний характер»: 1) лежить на перетині знань про людський організм… і … про людину як істоту соціальну…» [7, с. 176]; 2) в кінцевому підсумку має «строго прикладну мету, будується з понять і категорій фундаментальних наук як природного циклу (анатомії, фізіології, хімії тощо), так і гуманітарного (антропології, психологіїі т.д.); 3) містить центральну складову – теорію й досвід, якими володіє клінічна медицина [там само, с. 174].

Медичне знання базується на гносеологічних засадах точності знання та нормативних цінностях суспільства. Варто відзначити важливість інтегрованого характеру медичних знань, який полягає у все більшому об'єднанні соціальних і соціально-психологічних підходів [1; 4; 9; 16], а в останні роки і сучасних інформаційних технологій [5]. Тому кожен лікар, який прагне осмислити і зрозуміти сам процес і результативність своєї діяльності, стикається з цілим комплексом епістемологічних, методологічних і логічних питань [14], зокрема таких, як: «теоретична концептуальна схема», «методологічний аналіз», «наукова дослідницька програма», «дисциплінарна одиниця знання» , «симптомокомплекс» та ін.

На нашу думку, серед критеріїв результатів навчання майбутнього лікаря можна виокремити такі: *інтегративний характер знань; уключеність медичного знання в багаторівневу систему знань; спрямованість на патологію; науковість;зосередженість на окремому; нерозривний зв'язок із медичною практикою; раціональність; міждисциплінарний характер; конструктивність, діяльнісний характер; точність, однозначність знання*.

Філософія, як наука про найбільш загальні закони руху та розвитку природи, людського суспільства і мислення, викладається для майбутніх лікарів із метою розширення їхнього світогляду, розвитку в них здатності бачити за безліччю окремих проявів хвороби людини загальні закономірності її виникнення, перебігу тощо [13; 15]. Формальне ставлення студентів до дисципліни пояснюється тим, що її відносять до категорії загальноосвітніх, а тому філософські знання щодо клінічних дисциплін є другорядними, а викладачі філософії недостатньо орієнтують змістове наповнення навчальних тем на медичні знання. «Знання, отримані лікарем в клініці, з одного боку, і на кафедрі філософії – з іншого, часто існують розрізнено, без взаємного проникнення

і збагачення. Філософську освіту пов'язує воєдино скупчення «голих», нерідко розрізнених фактів, надаючи їм загальний зміст і спрямовуючи на пошуки загальних закономірностей, що лежать в їх основі» [13]. Хоча часто при цьому закони і категорії матеріалістичної діалектики в низці випадків поверхнево ілюструються прикладами з галузі медицини [2; 3; 11; 15]. Знання практикуючих лікарів, завдяки роз'єднаності філософських принципів і клінічних даних, призводить до формальної «підгонки» ними закономірностей патологічних процесів під закони і категорії матеріалістичної діалектики.

Сформовані фахові компетентності та програмні результати навчання з фахових дисциплін органічно пов'язані з процесами медичного пізнання. У філософському сенсі пізнання є актом людської діяльності з наповнення свідомості знаннями, інформацією. У колі проблем, які цікавлять сучасну медицину, виокремлюють наступні: молекулярний, клітинний рівень перебігу процесів (морфофізіологія), соціальні, психологічні закономірності існування людського суспільства, використання математично найточніших методів операцій на мозку, ірраціональні методи гіпнотерапії, розроблення проблематики нанотехнологій тощо. Результатом поєднання віддалених, на перший погляд, медичних знань на основі загальнометодологічних філософських принципів діалектики стає чітка, несуперечлива структура висновку про стан пацієнта – медичний діагноз. При цьому сам процес діагностики є специфічним видом пізнання. Він передбачає використання прийнятної медичної термінології (наприклад, семіотика, патогенез, етіологія, симптом, симптомокомплекс, синдром, клінічна картина тощо), дотримання послідовності етапів пізнання (відчуття, уява, поняття, судження та умовивід), надання одержаним фактам статусу наукових тощо. Виходячи з цього – знання є результатом пізнання.

Об'єктом медичного пізнання є об'єктивний стан людського організму, його нормальне і патологічне функціонування, що забезпечує фізіологічні, соціальні і психічні потреби людини. Це функціонування забезпечується морфологією і фізіологією структур, систем, органів і цілісного організму, що також є постійним об'єктом медичного пізнання. Але воно залежить від екологічних умов, усього середовища життя, від постійного обміну речовин, енергії та інформації, тобто органічного метаболізму. Функціонування людського організму, крім того, вирішальною мірою забезпечується генетичними закономірностями життя, тобто демографічними для популяції чинниками. Все це, так або інакше, і складає постійний об'єкт медичного пізнання.

Предметом медичного пізнання є інтеграція сформованих компетентностей лікаря під час встановлення діагнозу і визначення протоколу лікування.

Як свідчить досвід авторів, реалізація завдань закладу вищої медичної освіти відповідно до цільового компонента відбувається з урахуванням закономірностей взаємозв'язку об'єкта і предмета медичного пізнання, до яких відносимо:

- *єдність об'єкта і предмета медичногопізнання*, але не на основі дисциплінарної тотожності, а на основі *комплексного вивчення об'єкта на користь наочного медичного пізнання*;
- *постійну зміну, розвиток об'єкта медичного пізнання*, зумовленого складністю системно-структурної організації світу, людини та її систем, а також історичними можливостями пізнавальних засобів;
- *розширення логічного поля предмета науково-медичного пізнання*, що відображає результати розвитку об'єкта пізнання та соціально-практичні потреби суспільства;
- *гносеологічний взаємовплив об'єкта і предмета медичного пізнання*, що є проявом об'єктивної суперечності – одного з джерел розвитку пізнавального процесу в медицині.

Висновки. Медичне пізнання є процесом, що має такі особливості: інтегративність, уключеність у багаторівневу систему знань, раціональність, науковість, однозначність, чітку спрямованість на патологію, передбачає нерозривний зв'язок із медичною практикою, міждисциплінарний характер, конструктивність, діяльнісний характер, точність тощо.

Вплив філософії на якість підготовки лікарів є незаперечним, адже розуміння і філософське трактування клінічних процесів робить їх професійні знання усвідомленішими і в процесі пізнання загалом, і в процесі медичного пізнання зокрема. В організації процесу навчання у закладі вищої освіти назріла необхідність інтеграції філософських і клінічних знань під час фахової підготовки лікарів. Саме така інтеграція орієнтована на те, що процеси медичного пізнання під час вивчення філософії повинні мати клінічну спрямованість, широко ілюструватись конкретними прикладами, а під час вивчення клінічних дисциплін вони мають базуватись на загальнометодологічних філософських принципах діалектики, методах і способах медичного пізнання, з дотриманням етапності пізнавального процесу та упродовж усього періоду підготовки лікарів у медичних закладах освіти. Важливими і визначальними є філософські основи формування компетентностей майбутнього лікаря під час діагностики захворювання, яка може бути успішно реалізованою за умови усвідомленого використання закономірностей взаємозв'язку об'єкта і предмета медичного пізнання**.**

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні й аналізі взаємозв'язку медичного пізнання як частинного випадку пізнання та використання філософських законів під час формування у майбутніх лікарів компетентності діагностування й обґрунтування діагнозу хворого.

Список використаних джерел:

1. Анохин А. Н. Проблемы знания в медицине: методологические аспекты. Москва: МЭИНФ, 1995. 71 с.
2. Гриньова Н. В. Діалектика як вчення про всезагальні зв'язки та розвиток: матеріали для самост. роботи студ. з дисципліни «Філософія» 1 курсу денної форми навчання напряму підготовки 6.140101 «Готельно-ресторанна справа»). Харків: ХНАГХ, 2011. 36 с.
3. Давыдовский И. В. Философские основы патологии. *Архив патологии.* 1969. № 6. С. 3–9.
4. Джулай Л. І., Савка І. В., Козловська Н. Д. Про деякі методи дослідження інтегративних курсів. *Modern Humanitarian Journal*. 2020. Vol. 3. № 4 (6). С. 9–13.
5. Козловський Ю. М., Козловська І. М. Едукаційна інтегрологія: монографія. Львів: Сполом, 2015. 360 с.
6. Макаренко О. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх лікарів на засадах організації їхньої пізнавальної діяльності. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2017. № 6. С. 36–39.
7. Мирощников Ю. И. Специфика медицинского познания и проблема целостности его предмета *Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения РАН*. 2009. Вып. 9. С. 171–184.
8. Мруга М. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2007. 21 с.
9. Пайкуш М. А. Методологічні засади інтеграції природничо-наукової та професійно-практичної підготовки лікаря. *Young Scientist.* 2017. № 10 (50). С. 500–504.
10. Петрушенко В. Епістемологія як філософська теорія знання. Львів: Вид-во Держ. ун-ту «Львівська політехніка», 2000. 296 с.
11. Саркисов Д. С. Философия в системе медицинского образования. *Клиническая медицина.* 1999. № 1. С. 17–21.
12. Петленко В. П., Царегородцев Г. И. Философия медицины: монография. Киев: Здоров'я, 1979. 230 с.

13. Философские основы мышления врача: лекции по философии. URL: https://works.doklad.ru/view/M-EhjkFNgGg.html
14. Хрусталев Ю. М., Царегородский Г. И. Философия науки и медицины: учебник. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2005. 512 с.
15. Царегородцев Г. И., Ерохин В. Г. Диалектический материализм и теоретические основы медицины. Москва: Медицина, 1986. 288 с.
16. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: курс лекций. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 304 с.

References:

1. Anokhin, A. N. (1995). *Problemy znaniia v meditcine: metodologicheskie aspekty* [Knowledge problems in medicine: methodological aspects]. Moskva: MEINF [in Russian].
2. Hrynova, N. V. (2011). *Dialektyka yak vchennia pro vsezahalni zviazky ta rozvytok* [Dialectics as a doctrine of universal connections and development]. Kharkiv: KHNAHKH [in Ukrainian].
3. Davydovskiy, I. V. (1969). Filosofskiye osnovy patologii [Philosophical foundations of pathology]. *Arkhiv patologii, 6,* 3–9 [in Russian].
4. Dzhulai, L. I., Savka, I. V., & Kozlovska, N. D. (2020). Pro deyaki metody doslidzhennya intehratyvnykh kursiv [About some methods of research of integrative courses]. *Modern Humanitarian Journal,* 3, 4(6), 9–13 [in Ukrainian].
5. Kozlovskyi, Yu. M., & Kozlovska, I. M. (2015). *Edukatsiina intehrolohiia* [Educational integralogy]. Lviv: Spolom [in Ukrainian].
6. Makarenko, O. V. (2017). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh likariv na zasadakh orhanizatsii yikhnoi piznavalnoi diialnosti [Formation of research competence of future doctors on the basis of organization of their cognitive activity]. *Science Rise: Pedagogical Education,* 6, 36-39 [in Ukrainian].
7. Miroshchnikov, Yu. I. (2009). Spetcifika meditcinskogo poznaniia i problema tcelostnosti ego predmeta [Specificity of medical knowledge and the problem of the integrity of its subject]. *Nauchnyi ezhegodnik Instituta filosofii i prava Uralskogo otdeleniia Rossiyskoy akademii nauk,* 9, 171–184 [in Russian].
8. Mruha, M. R. (2007). Strukturno-funktsionalna model profesiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria yak osnova diahnostuvannia yoho fakhovykh yakostei [Structural and functional model of professional competence of the future doctor as a basis for diagnosing his/her professional qualities]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
9. Paikush, M. A. (2017). Metodolohichni zasady intehratsii pryrodnycho-naukovoi ta profesiino-praktychnoi pidhotovky likaria [Methodological principles of integration of natural-scientific and professional-practical training of a doctor]. *Young Scientist,* 10 (50), 500–504 [in Ukrainian].
10. Petrushenko, V. (2000). *Epistemolohiia yak filosofska teoriia znannia* [Epistemology as a philosophical theory of knowledge]. Lviv: Vyd-vo Derzh. un-tu «Lvivska politekhnika» [in Ukrainian].
11. Sarkisov, D. S. (1999). Filosofiia v sisteme meditcinskogo obrazovaniia [Philosophy in the system of medical education]. *Klinicheskaia meditcina,* 1, 17–21 [in Russian].
12. Petlenko, V. P., & Tcaregorodtcev, G. I. (1979). *Filosofiia meditciny* [Philosophy of Medicine]. Kyiv: Zdorovia [in Russian].
13. Filosofskie osnovy myshleniia vracha: lektcii po filosofii [Philosophical foundations of the doctor's thinking: lectures on Philosophy]. Retrieved from https://works.doklad.ru/view/M-EhjkFNgGg.html [in Russian].
14. Khrustalev, Yu. M., & Tcaregorodskii, G. I. (2005). *Filosofiia nauki i meditciny* [Philosophy of Science and Medicine]. Moskva: GEOTAR-Media [in Russian].
15. Tcaregorodtcev, G. I., & Erokhin, V. G. (1986). *Dialekticheskii materializm i teoreticheskie osnovy meditciny* [Dialectical materialism and theoretical foundations of medicine]. Moskva: Meditcina [in Russian].
16. Yasko, B. A. (2005). *Psikhologiia lichnosti i truda vracha: kurs lektcii* [Psychology of the personality and work of a doctor]. Rostov n/D.: Feniks [in Russian].

Paykush M. A.,
orcid.org/0000-0003-3637-7902
Dolnikova L. V.,
orcid.org/0000-0003-0719-2028
Dzhulay L. I.,
orcid.org/0000-0002-9977-8095

PECULIARITIES OF MEDICAL KNOWLEDGE INTERPRETATION IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR THE FUTURE DOCTOR

The article considers the process of training future doctors in the context of medical knowledge, as a partial category in the general philosophical category of knowledge. Emphasis is placed on the peculiarities of the education for the future physician, who must understand humans from the standpoint of a holistic, universal, general doctrine of humanity, as the unity of biological and social, somatic and mental, objective and subjective components. It is proved that this explains the specifics of medical knowledge, which is determined by the variety of cognitive demands of medicine and extends from the molecular level of human morphophysiology to the social, psychological patterns in human society. The reasons are proven, that the differentiation of medicine into narrow specialties leads to the fact that there are problems in establishing a clinical diagnosis from a set of disparate facts. This usually explains the inability of the practitioner to think creatively, using methods of analysis and synthesis, induction and deduction, the method of comparison, the separation of the individual from the general. It was found that medical knowledge, which is based on the general principles of knowledge, has an integrated nature of knowledge, focus on pathology, emphasis on the individual, inseparable link with medical practice, interdisciplinary and activity nature, constructiveness. It is established that there is an inseparable unity between the object and the subject of medical knowledge, but not only on the basis of disciplinary identity but also on the basis of a comprehensive study of the object in favor of medical knowledge. The study of philosophy should have a clinical focus that will be widely illustrated with concrete examples and predict quality medical knowledge, as a result of medical knowledge. The scientific and theoretical thinking of the physician is based on clinical thinking but is not reduced to it, and in addition, contains specific features inherent in general scientific knowledge. Such thinking is associated with the discovery of new facts, patterns, theories that reveal the course of a particular pathological process, knowledge of certain nosological units (both new and old), which is a pressing problem in modern science and requires detailed methodological justification.

Key words: cognition, medicine, medical cognition, medical knowledge, medical diagnostics, methods of cognition, person, the human body.

Дата надходження статті: 21.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Козловська І. М.

УДК 354:378.1
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.305

Безбах О. М.*,*
orcid.org/0000-0003-1030-7586
Безуглова І. В.*,*
orcid.org/0000-0001-9796-1980

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МОРСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Пандемія COVID-19 показала можливість швидкого переходу до дистанційного навчання більшості закладів вищої освіти в режим «виключно онлайн». Але інші заклади вищої освіти надали перевагу змішаній моделі навчання. Таке рішення було прийнято на підставі вираження волі здобувачів вищої освіти (ЗВО), яка полягала в бажанні навчатися очно. Це рішення також спрямоване на те, щоб зберегти контингент ЗВО та уникнути різноманітних конфліктів.

Безперечно, пандемія COVID-19 стала каталізатором переосмислення існуючих моделей викладання та навчання. Нові освітні моделі повинні сприяти осмисленому навчанню в електронному форматі, а також розробці нових педагогічних моделей і стратегій навчання, що поєднують співпрацю, розмірковування, тематичні / ділові ігри або інше моделювання навчальних завдань у фізичному чи цифровому навчальному просторі.

Основна суть інноваційних методів у викладанні спеціальних економічних дисциплін у морських закладах вищої освіти, на прикладі Херсонської державної морської академії, полягає в тому, щоб організувати навчальний процес у формі діалогу. Саме це допоможе ЗВО навчитися висловлювати свої думки, аналізувати проблемні ситуації та знаходити ефективні шляхи їх вирішення. Такі методи дозволяють підвищити рівень освіти, розвивають ЗВО, формують навички та вміння, які використовуватимуться ними у подальшій професійній діяльності.

На заняттях з використанням даного методу застосовуються різні ситуаційні завдання, виробничі ситуації, які безпосередньо зустрічаються на підприємствах морської галузі. Наприклад, у курсі дисципліни «Економічна теорія та економіка морської галузі» для ЗВО Херсонської державної морської академії (ХДМА) ступеня вищої освіти «Бакалавр», галузі знань 27 «Транспорт», спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт», освітньо-професійної програми / спеціалізації «Навігація та управління морськими суднами» кейси застосовуються за такими темами: ресурси судноплавної компанії та ефективність їх використання (оборотний капітал); людський капітал морської галузі; оплата та стимулювання праці у морській галузі; витрати підприємств морської галузі; ефективність експлуатації суден тощо.

Ключові слова: дистанційна освіта, інноваційні інформаційні технології, заклади вищої морської освіти, здобувач вищої освіти, дистанційні форми занять, освітній процес.

Постановка проблеми. Дистанційна освіта є одним із перспективних і, мабуть, найбільш інноваційним напрямом у сфері освіти завдяки рівню розвитку сучасних інноваційних інформаційних технологій (ІТ). Пандемія COVID-19 викликала низку кардинальних змін у сфері послуг. Освітня сфера одна з перших зіткнулася з глобальними змінами та необхідністю продовження навчального процесу. Більш-

* © *Безбах О. М.*
* © *Безуглова І. В.*

менш оперативним чином та досить ефективно система освіти перейшла на дистанційний формат навчання.

Однак, у зв'язку з переходом на новий формат заклади вищої освіти зіткнуться з безліччю труднощів, серед яких можна виділити: відсутність практики впровадження тотального дистанційного навчання, готовність учасників освітнього процесу до проведення занять в іншому форматі навчання, фінансові труднощі та загальна якість освіти [6; 7].

Ефективність дистанційної освіти детермінує вкладений у неї педагогічний зміст. Але є можливість виокремити два різного роду підходи до питання ефективності дистанційної освіти. Перший підхід, уже поширений нині, має на увазі під дистанційною освітою обмін інформацією між викладачем і здобувачем вищої освіти (ЗВО). Під знаннями мається на увазі інформація, що передається, а власного досвіду ЗВО не набувають та їх практична діяльність з відтворення знань практично не організується.

Другий підхід ґрунтується на дистанційному навчанні, результатом якого постає особиста продуктивна робота ЗВО, побудована на сучасних інноваційних ІТтехнологіях. Цей підхід інтегрує в собі педагогічні та інформаційні технології, що дають змогу взаємодіяти ЗВО із практично орієнтованим навчальним матеріалом, що забезпечує продуктивність навчального процесу.

Процес маніпуляції з інформацією у цьому випадку відіграє роль допоміжного середовища. Дистанційне навчання може відбуватися як у реальному часі, так і не одночасно. Творчий, своєрідний підхід до освіти – основні риси дистанційної освіти цього типу. Головною метою такого дистанційного навчання є самовираження ЗВО.

Освітня реформа в Україні спрямована на вдосконалення освітнього процесу, підготовку фахівців, які мають дослідницькі вміння та навички, здатні орієнтуватися у просторі наукової інформації та сучасних інформаційних технологіях. Більше того: «реалізовувати своє право на отримання вищої освіти в нашій державі можуть громадяни України, іноземці й особи без громадянства, біженці, особи, які потребують додаткового або тимчасового захисту, особи, яким надано статус закордонного українця» [6, с. 70]. У зв'язку з цим, одним із найефективніших напрямів удосконалення методології вищої освіти є використання у навчальному процесі технології дистанційного навчання, що сприяє підвищенню якості знань та оперативності освітнього процесу.

Аналіз досліджень. Широке коло вітчизняних науковців присвятили свої дослідження проблемі впровадження інноваційних методів навчання в сучасний освітній простір (О. Америдзе, О. Брусєнцева, О. Гаврилюк, І. Дівакова, І. Дичківська, А. Дуброва, С. Іванов, Т. Касьяненко, О. Кохановська, Є. Крюкова, Н. Машика, С. Прилипко). Більш детально висвітлювали питання використання інноваційних технологій з позицій викладання гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах А. Кочубей; у практичній діяльності викладача іноземної мови – А. Біліченко; при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі – М. Тимошевська; при викладанні української мови як іноземної у технічному університеті – М. Опанасюк, В. Корженко та ін.

Мета статті – окреслити особливості використання інноваційних методів навчання у викладанні спеціальних економічних дисциплін у морських закладах вищої освіти в умовах пандемії COVID-19.

Виклад основного матеріалу. Законодавці визначають дистанційне навчання як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок та способів пізнавальної

діяльності людини, який відбувається в основному при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічнихта інформаційно-комунікаційних технологій» [6; 7].

На теперішній час при практичній реалізації дистанційна освіта практикує весь спектр інноваційних ІТ, як-от: електронна пошта, тематичні списки, розсилки, електронні журнали, спеціалізовані чати, різноманітні месенджери, такі як Telegram, Skype, Viberто тощо; веб-конференції, наприклад, засобами Zoom, Google Meet тощо; різноманітні електронні дошки оголошень, технології віртуальної реальності (VR) тощо.

У зв'язку з цим слід зазначити, що найбільш активно в умовах пандемії COVID-19 використовуються технології, побудовані на основі електронної пошти, та відеоконференції. Також варто відзначити існування величезної кількості спеціального програмного забезпечення, що дозволяє комплексно вирішувати багато організаційних та педагогічних завдань дистанційної освіти. За допомогою наведених вище інноваційних ІТ та засобів можливе застосування різних педагогічних форм діяльності, таких, як: дистанційні ділові ігри, лабораторні роботи та практикуми, віртуальне відвідування недоступних в умовах пандемії об'єктів, віртуальні екскурсії, листування за допомогою комп'ютерів ЗВО, а також викладачів між собою тощо.

Дистанційні форми занять також активно використовуються для підвищення кваліфікації викладачів, величезну роль на цьому етапі відіграють різноманітні віддалені педагогічні конференції та конкурси. Мережа Інтернет збільшує роль викладачів, які вільно працюють із засобами інноваційних ІТ, оскільки завдяки ІТ сфера їхнього впливу значно розширюється в порівнянні зі звичайним підходом до освіти [1; 5; 6].

Як будь-яке явище у сучасному світі, дистанційна освіта має свої плюси та мінуси, але також вона має перспективи розвитку у майбутньому. Інноваційні інформаційні технології дозволяють відкривати усім бажаючим новітні сфери науки та освіти.

Основна суть інноваційних методів у викладанні спеціальних економічних дисциплін у морських закладах вищої освіти, на прикладі Херсонської державної морської академії, полягає в тому, щоб організувати навчальний процес у формі діалогу, що допоможе ЗВО навчитися висловлювати свої думки, аналізувати проблемні ситуації та знаходити ефективні шляхи їх вирішення. Такі методи дозволяють підвищити рівень освіти, розвивають ЗВО, формують навички та вміння, які використовуватимуться ними у подальшій професійній діяльності.

Наприклад, лекційні дистанційні заняття доцільно проводити у формі лекції-бесіди з елементами дискусії, з мозковим штурмом, що дозволяє залучити ЗВО до бесіди, колективного дослідження проблеми, обміну думками. Метод навчальних дискусій ефективний щодо складного й об'ємного матеріалу. Групу ЗВО можна розбити на невеликі підгрупи, по 5 – 7 осіб, та запропонувати на розгляд певні економічні ситуації. Перевагами методу навчальних дискусій є не лише закріплення матеріалу, використання власного досвіду ЗВО, уміння переносити знання з однієї сфери до іншої, а й розвиток комунікативних здібностей, командного духу, самостійного мислення тощо [6].

Базове поняття наступного методу – кейс. Кейс – це опис складної ситуації із супутніми фактами, розуміння якої потребує її поділу на окремі відносно самостійні частини, а потім – аналіз кожної частини та об'єднання висновків для одержання цілісної картини. Метод, найменування якого англійською «casestudy», дозволяє вирішити певні завдання:

– виділення комплексу проблем конкретної ситуації;

– визначення її структури, факторів, що зумовили виникнення цієї ситуації, її моделювання тощо;

– побудова системи оцінок;

– прогнозування майбутнього стану із розробкою рекомендацій та програми дій щодо вирішення ситуації.

На заняттях з використанням зазначеного методу застосовуються різні ситуаційні завдання, виробничі ситуації, які безпосередньо зустрічаються на підприємствах морської галузі. Наприклад, у курсі дисципліни «Економічна теорія та економіка морської галузі» для ЗВО Херсонської державної морської академії (ХДМА) ступеня вищої освіти «Бакалавр», галузі знань 27 «Транспорт», спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт», освітньо-професійної програми / спеціалізації «Навігація та управління морськими суднами» кейси застосовуються за такими темами: ресурси судноплавної компанії та ефективність їх використання (оборотний капітал); людський капітал морської галузі; оплата та стимулювання праці у морській галузі; витрати підприємств морської галузі; ефективність експлуатації суден тощо.

Застосування методу аналізу ситуацій сприяє розвитку аналітичного мислення ЗВО. Результатом є як знання, так і навички професійної діяльності. Як інновації у викладанні дисципліни «Економічна теорія та економіка морської галузі»для ЗВО ХДМА застосовується також метод проєктів. Інноваційна освітня проєктна діяльність є ефективною формою організації навчального процесу, спрямованою на індивідуальний розвиток пізнавальних інтересів та творчих здібностей ЗВО.

Саме цей метод передбачає оволодіння технологією презентації різних творчих робіт, таких як звіти, огляди, реферати, доповіді на професійно-орієнтовані теми. Метод проєктів завжди передбачає вирішення певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів та засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань та умінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей тощо [5].

У цих умовах ЗВО виступають у ролі розробників, коли вони використовують комп'ютер як інструмент економічного пізнання, отримання доступу до інформації, інтерпретації та організації своїх власних знань та представлення цих знань іншим ЗВО у ході практичних занять. Перевагою комп'ютерних презентацій є збільшення темпу занять, постійна наявність необхідної інформації перед очима студентів, а також повернення до потрібної інформації за необхідності на будь-якому етапі навчального процесу, що сприяє кращому засвоєнню нового матеріалу.

До критеріїв оцінювання виконаних проєктів можна віднести:

– дотримання вимог до оформлення роботи;

– повноту розкриття теми;

– обсяг використаної інформації, що виходить за рамки запропонованої програми;

– обсяг використаної літератури;

– логіку викладу, переконливість міркувань, оригінальність мислення, чіткість структурування роботи;

– доступність, логічність та свобода публічного викладу змісту та результатів дослідження;

– розуміння суті заданих питань, аргументованість, лаконічність та чіткість відповідей [7].

Як показує практика, використання інноваційних методів у професійно-орієнтованому дистанційному навчанні є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих фахівців. Використання різноманітних методів та прийомів активного навчання пробуджує у ЗВО інтерес до самої навчально-пізнавальної

діяльності, що дозволяє створити атмосферу мотивованого, творчого навчання та одночасно вирішувати цілий комплекс навчальних, виховних, розвиваючих завдань.

Безперечно, пандемія COVID-19 стала каталізатором до переосмислення існуючих моделей викладання та навчання. Нові освітні моделі повинні сприяти осмисленому навчанню в електронному форматі; розробці нових педагогічних моделей і стратегій навчання, що поєднують співпрацю, розмірковування, тематичні/ділові ігри або інше моделювання навчальних завдань у фізичному чи цифровому навчальному просторі.

У даний час спеціалістами UNESC – Universidadedo Extremo Sul Catarinense – громадського університету, що розташований у муніципалітеті Крісіума, у південній частині Санта-Катарини (Бразилія), приділяється надзвичайно велика увага реалізації нових моделей освіти. Даний університет працює через освіту, дослідження та поширення знань у різних галузях. UNESC пропонуються такі інструменти для організації дистанційного навчання:

1) ресурси, що забезпечують надання психологічної підтримки учасникам навчального процесу;

2) системи управління цифровим навчанням з широким спектром охоплення цілей, наприклад, для заповнення прогалин у навчанні, для взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу в реальному часі, такі як Century Tech, Google Classroom, Moodle, Skooler тощо;

3) системи для навчання на базі мобільних пристроїв різної функціональності, наприклад: Kolibri, Ustad Mobile, Funzi тощо;

4) платформи масових відкритих онлайн курсів (MBOK), серед яких найбільш поширені Coursera, EdX, Future Learn тощо;

5) послуги самостійного навчання, такі як Mindspark, бібліотека SDG Academy, Smart History, YouTube тощо;

6) платформи для спільної роботи, що підтримують відеозв'язок у реальному часі, наприклад, Skype, Zoom, WebEx, Hangouts Meet тощо;

7) мобільні додатки для читання, наприклад глобальна цифрова бібліотека Worldreader, інструменти для створення цифрового навчального контенту (Nearpod, Trello) та електронні бази навчальних матеріалів (EdSurge, ресурси Європейської комісії) тощо [7].

На наш погляд, майбутнє вищої освіти буде змішаною моделлю навчання, тому зараз надається унікальна можливість розробити сучасну модель для навчання в майбутньому. Видається вкрай важливим, щоб досягнення, отримані за допомогою експериментальної методики, не були втрачені при переході на дистанційну форму навчання або при поверненні до офлайн-формату навчання.

Як було вказано вище, дисципліни «Економічна теорія та економіка морської галузі», для ЗВО Херсонської державної морської академії (ХДМА) ступеня вищої освіти «Бакалавр», галузі знань 27 «Транспорт», спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт», освітньо-професійної програми / спеціалізації «Навігація та управління морськими суднами» викладається для ЗВО другого курсу денної та заочної форм навчання. Згідно програмі навчання на бакалавраті ЗВО мають пройти виробничу плавальну практику.

Але не завжди реальний період практики співпадає із запланованим. Це, очевидно, викликано великою конкуренцією на міжнародному ринку працевлаштування моряків. Тому треба створити такі умови, щоб ЗВО мав можливість пройти практику на морському судні та повноцінно виконати програму навчання, у тому числі опанувавши дисципліну «Економічна теорія та економіка морської галузі».

Із цією метою при викладанні вказаного курсу була запропонована технологія одночасного використання стандартного програмного забезпечення та хмарних сервісів платформи Moodle ХДМА. Це забезпечило безперервне навчання ЗВО та позбавило їх необхідності у швидкому режимі засвоювати всі тонкощі складної дисципліни, коли вони повертаються з рейсу і мають за короткий час підготуватися до всіх заліків та іспитів. Необхідно обов'язково зазначити, що перед відправкою у рейс кожний ЗВО проходить консультування з викладачем щодо умов використання хмарних сервісів платформи Moodle ХДМА на його судні під час плавальної виробничої практики.

Сучасні інноваційні ІТ дозволяють ЗВО і викладачам використовувати для спілкування і роботи кілька пристроїв: ноутбуки, стаціонарні комп'ютери, смартфони, планшети тощо. Хмарні сервіси Microsoft та Google додатків підтримуються різними пристроями, тому є загальнодоступною і універсальною інноваційною ІТ для роботи в освітньому середовищі. Для набуття компетентності у роботі з хмарними сервісами ЗВО на свій розсуд може обрати хмарні сервіси Microsoft або Google для розв'язування практичних завдань.

Розроблена технологія, що описана попередньо, була впроваджена в навчальний процес ХДМА у 2018–2019 навчальному році, коли ще світ не охопила пандемія COVID-19. Починаючи із середини 2019–2020 навчального року, ця технологія стала необхідністю, оскільки пандемія майже закрила кордони нашої держави, тим самим позбавивши ЗВО ХДМА можливості повернутися з плавальних практик вчасно, згідно контракту.

Більшість ЗВО вимушена була залишатися на суднах проходження практик, поки не з'являться можливості повернення. Завдяки використанню хмарних сервісів ЗВО ХДМА змогли вивчати матеріал, виконувати завдання, захищати практичні роботи, не покидаючи судна. Отримані ними оцінки повністю підтверджують гіпотезу про доцільність упровадження нової технології навчання.

Отже, за результатами дослідження маємо наступне. Курс дисципліни «Економічна теорія та економіка морської галузі» для ЗВО Херсонської державної морської академії (ХДМА) ступеня вищої освіти «Бакалавр», галузі знань 27 «Транспорт», спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт», освітньо-професійної програми / спеціалізації «Навігація та управління морськими суднами», що викладається для ЗВО другого курсу денної та заочної форм навчання, лише 22 % ЗВО повністю проходить офлайн, у аудиторіях. Інша частина ЗВО, приблизно 28 %, поєднує аудиторну роботу з самостійним засвоєнням матеріалу на базі хмарних сервісів платформи Moodle ХДМА.

Ця платформа надає можливість отримати всі теоретичні матеріали, вказівки щодо виконання практичних робіт та індивідуальних завдань, консультації викладача тощо. Але 50 відсотків ЗВО більшу частину навчального часу перебувають на судні, маючи можливість лише іноді звертатися до хмарних сервісів. Виявилося, що цього достатньо для того, щоб отримати шаблони та вказівки до виконання завдань, у вільний від вахти час виконати їх та відправити викладачеві на перевірку.

Практика вказує на те, що не всі ЗВО ХДМА скористалися можливістю отримання знань за допомогою стандартних або хмарних сервісів, але результати дослідження свідчать, що зростає зацікавленість ЗВО Херсонської державної морської академії новими формами навчання, особливо з урахуванням специфіки викладання саме спеціальних дисциплін морської освіти.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що в умовах пандемії COVID-19, внаслідок різкого переходу до дистанційного навчання, заклади вищої освіти як в Україні, так і в усьому світі, зіткнулися не тільки з труднощами в організації

та проведенні занять у дистанційному режимі, наприклад, через технічні та комунікаційні проблеми, але й із проблемою дотримання балансу суспільних інтересів та принципу автономії закладів вищої освіти.

Вирішення проблем правового регулювання надання освітніх послуг в Україні в умовах пандемії COVID-19 має здійснюватися з урахуванням того, що активізація дистанційної форми навчання в Україні – це вимушений тимчасовий захід, пов'язаний із запровадженням карантинних обмежень, викликаних пандемією, а не стратегія повсюдного впровадження в освітній процес зазначеної форми навчання.

Разом із тим, оскільки в сучасному світі існує загроза виникнення нових пандемій, варто розробити та закріпити на законодавчому рівні спеціальні норми, створені задля врегулювання надання освітніх послуг закладами вищої освіти в умовах пандемій.

Крім того, доцільно вжити певних заходів, необхідних для успішної реалізації дистанційних програм забезпечення цифрової освіти в освітньому середовищі шляхом внесення відповідних змін до чинних нормативно-правових актів.

Необхідно враховувати, що дистанційне навчання – це форма реалізації права на здобуття освіти, що базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, а також спосіб організації навчального процесу зі застосуванням технологій, за допомогою яких здійснюється навчання. Дистанційна освіта – це система, в якій реалізується процес дистанційного навчання для здобуття освіти.

Курс дисципліни «Економічна теорія та економіка морської галузі» для ЗВО Херсонської державної морської академії (ХДМА) ступеня вищої освіти «Бакалавр», галузі знань 27 «Транспорт», спеціальності 271 «Річковий та морський транспорт», освітньо-професійної програми / спеціалізації «Навігація та управління морськими суднами», що викладається для другого курсу денної та заочної форм навчання, лише 22 % ЗВО повністю проходить офлайн, у аудиторіях. Інша частина ЗВО, приблизно 28 %, поєднує аудиторну роботу з самостійним засвоєнням матеріалу на базі хмарних сервісів платформи Moodle ХДМА.

Ця платформа надає можливість отримати всі теоретичні матеріали, вказівки щодо виконання практичних робот та індивідуальних завдань, консультації викладача тощо. Але останні 50% ЗВО більшу частину навчального часу перебувають на судні, маючи можливість лише іноді звертатися до хмарних сервісів. Виявилося, що цього достатньо для того, щоб отримати шаблони та вказівки до виконання завдань, у вільний від вахти час виконати завдання та відправити викладачеві на перевірку.

Практика вказує на те, що не всі ЗВО ХДМА скористалися можливістю отримання знань за допомогою стандартних або хмарних сервісів, але результати дослідження свідчать про те, що зростає зацікавленість ЗВО Херсонської державної морської академії новими формами навчання, особливо з урахуванням специфіки викладання саме спеціальних дисциплін морської освіти.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо дослідження проблем особистісно-орієнтованого та дистанційного навчання як сучасних інноваційних підходів до навчального процесу у закладах вищої освіти морської галузі.

Список використаних джерел:

1. Базавлуг Н. Г, Франко Л. С. Особистісно-орієнтоване та дистанційне навчання як сучасні інноваційні підходи в навчальному процесі. *Дистанційна освіта: забезпечення доступності та неперервної освіти впродовж життя* : матеріали XLII Міжн. наук.–метод. конф. (Полтава, 9–10 лют. 2017). Полтава, 2017. С. 6–8.

2. Кузьменко Ю. В. Реформування системи юридичної вищої освіти в Україні. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2019. Вип. 42. С. 70–75.
3. Лимонов Э. Л. Внешнеторговые операции морского транспорта и мультимодальные перевозки. Санкт-Петербург: Модуль, 2016. 592 с.
4. Мясникова Т. С., Мясников С. А. Система дистанционного обучения Moodle. Харьков: Издательство Шейниной Е. В., 2008. 232 с.
5. Куприянов А. В. Организация самостоятельной работы с использованием дистанционного обучения. Харьков: Украинская инженерно-педагогическая академия, 2015. 30 с.
6. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703–13#Text
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19#Text

References:

1. Bazavluh, N. H., & Franko, L. S. (2017). Osobystisno-oriientovane ta dystantsiine navchannia yak suchasni innovatsiini pidkhody v navchalnomu protsesi [Personality-oriented and distance learning as modern innovative approaches in the educational process], *Dystantsiina osvita: zabezpechennia dostupnosti ta neperervnoi osvity vprodovzh zhyttia*, materialy XLII Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii [Distance education: ensuring accessibility and lifelong learning, Proceedings of the XLII International Scientific and Methodological Conference]. Poltava [in Ukrainian].
2. Kuzmenko, Yu. (2019). Reformuvannia systemy yurydychnoi vyshchoi osvity v Ukraini [Reforming the system of legal higher education in Ukraine]. *Pedahohichni nauky*, 42, 70–75 [in Ukrainian].
3. Limonov, E. L. (2016). *Vneshnetorgovye operatcii morskogo transporta i multimodalnye perevozki* [Foreign trade operations of maritime transport and multimodal transportation]. Sankt-Peterburg: Modul [in Russian].
4. Miasnikova, T. S., & Miasnikov, S. A. (2008). *Sistema distantcionnogo obucheniia Moodle* [Moodle distance learning system]. Kharkov: Izdatelstvo Sheininoi E. V. [in Russian].
5. Kupriianov, A. V. (2015). *Organizatciia samostoiatelnoi raboty s ispolzovaniem distantcionnogo obucheniia* [Organization of independent work using distance learning]. Kharkov: Ukrainskaia inzhenerno-pedagogicheskaia akademiia [in Russian].
6. On approval of the Regulation on distance learning, Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, April 25 2013, No 466. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703–13#Text [in Ukrainian].
7. On Education, Law of Ukraine, September 01 2017, No 2145-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19#Text [in Ukrainian].

Bezbakh O. M.,
orcid.org/0000-0003-1030-7586
Bezuhlova I. V.,
orcid.org/0000-0001-9796-1980

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE TEACHING OF SPECIAL ECONOMIC DISCIPLINES IN MARITIME INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATIONIN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

The COVID-19 pandemic has shown the possibility of a rapid transition to distance learning for most higher education institutions online. But other institutions of higher education have preferred a blended learning model. This decision was made on the basis of expressing the will of applicants of higher education (AHE), which was a desire to study full-time. This decision is also aimed at maintaining the contingent of AHE and avoiding various conflicts.

Undoubtedly, the COVID-19 pandemic has become a catalyst for rethinking existing teaching and learning models. New educational models should promote meaningful e-learning, as well as the development of new pedagogical models and learning strategies that combine collaboration, reflection, thematic / business games, or other modeling of learning tasks in a physical or digital learning space.

The main essence of innovative methods in teaching special economic disciplines in maritime institutions of higher education, on the example of the Kherson State Maritime Academy, is to organize the educational process in the form of dialogue. This will help the AHE to learn to express their opinions, analyze problem situations and find effective ways to solve them. Such methods allow to increase the level of education, develop AHE, form skills and abilities that will be used by them in further professional activity.

In classes using this method, various situational tasks and production situations are used, which are directly encountered at the enterprises of the maritime industry. For example, in the course "Economic Theory and Economics of the Maritime Industry", for the Kherson State Maritime Academy (KSMA) degree of higher education "Bachelor", field of knowledge 27 "Transport", specialty 271 "River and Maritime Transport", educational and professional program / specialization "Navigation and handling of ships" cases are used with the following topics: resources of the shipping companies and the efficiency of their use (working capital); human capital of the maritime industry; remuneration and incentives in the maritime sector; costs of maritime industry; efficiency of ship operationetc.

Key words: distance education, innovative information technologies, institutions of higher maritime education, applicants of higher education, distance forms of learning, educational process.

Дата надходження статті: 19.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кузьменко Н. М.

УДК 378.046-021.68:37.017:331.101
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.306*

Гаврилюк Г. М.*,*
orcid.org/0000-0003-1543-3135

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті проаналізовано джерельну базу з питань розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні. Розглянуто основні напрями підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а саме: курсова підготовка, міжкурсова підготовка, самоосвітня діяльність. Узагальнено форми їх реалізації у післядипломній освіті.

Серед основних форм курсової підготовки виділено навчальні заняття, самостійну роботу, практичну підготовку, контрольні заходи.

Установлено, що в міжкурсовий період підвищення кваліфікації і науково-методичний супровід педагогічних працівників здійснюється на основі проведення комплексу взаємопов'язаних андрагогічних заходів та передбачає такі форми діяльності: участь учителів у педагогічних конференціях, семінарах, тренінгах, майстер-класах різних рівнів і напрямів діяльності; вивчення та впровадження у власну професійну діяльність передового педагогічного досвіду; продуктивне використання методичного дня; отримання різних видів консультування.

* © ***Гаврилюк Г. М.***

Узагальнено, що самоосвітня діяльність педагогічних працівників може відбуватись як в індивідуальному, так і в груповому режимі спілкування за допомогою різних засобів, зокрема інформаційно-комунікаційних.

Зроблено висновки про те, що набуття педагогами відповідного досвіду залежить від успішної реалізації всіх напрямів їхньої підготовки у післядипломній освіті (курсова й міжкурсова підготовки, самоосвітня діяльність). Саме вони є невід'ємною складовою професійного розвитку педагогів, акумулюють раніше набуті компетентності та розширюють досвід, що, у свою чергу, є рушійними важелями багатьох глобалізоційних новоутворень нашого суспільства.

Констатовано, що перспективним для подальших наукових досліджень є пошук нових напрямів і форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, підготовка вчителів, курсова підготовка, міжкурсова підготовка, самоосвітня діяльність педагогів.

Постановка проблеми. Глобалізаційні новоутворення сучасного світу акумулюють стрімкий розвиток техніко-технологічних знань, активізуючи потребу у фахівцях, які здатні до швидкого й конструктивного вирішення низки теоретичних й практичних завдань виробничого характеру. Відтак освіта, створюючи підґрунтя розвитку сучасного інформаційно-індустріального суспільства, повинна спрямовувати діяльність шкіл відповідно до існуючих поступів й тенденцій сьогочасної життєдіяльності.

Покрокове введення у загальну середню освіту Державного стандарту Нової української школи (2020 р.) сприяє зазначеному. Серед змістових маркерів вказаного документу слід виділити визначення вимог до результатів навчання учнів, їх навантаження за освітніми галузями, структуру базової середньої освіти та її зміст. Чинний документ надає значну академічну свободу вчителю. Вона відбивається у використанні ним інноваційних та авторських технік, форм, методів і прийомів роботи. Але найсуттєвіше – у самостійному обранні модельних програм, розробці на їх основі робочих навчальних програм. Та як альтернатива – створення власних програм за певними напрямками. Тому зрозумілим є те, що така педагогічна незалежність загострює потребу її ефективного впровадження й у питаннях підготовки вчителів у післядипломній освіті до організації відповідної діяльності.

Аналіз досліджень. Актуальність теми дослідження, її значущість та практика впровадження дозволили сфокусувати коло наукових інтересів на питаннях організації післядипломної освіти у вітчизняному педагогічному просторі. Вивчення нормативно-законодавчої бази, творчого доробку сучасних учених та прогресивних педагогічних практик [1; 2; 4; 8–10] дозволяє констатувати актуалізацію питань професійної підготовки педагогічних кадрів на державному рівні.

У базових нормативних документах, серед яких виділимо Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», визначено післядипломну освіту як складову освіти, що набувається впродовж усього життя. Її реалізація відбиває права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання, спираючись на особистісні потреби, пріоритети суспільного розвитку, а також ураховує економічні поступи країни. У фокусі післядипломної освіти – накопичення в особистості нових й удосконалення раніше набутих компетентностей та розширення існуючого досвіду [8; 9].

Саме тому «Концепція розвитку післядипломної освіти України», базуючись на низці основоположних нормативно-правововых документів з питань розвитку освіти і науки України [2], детермінує цілепокладання, основні вектори організації й розвитку

вітчизняної післядипломної освіти у відповідності до законодавчого, інформаційно-технологіного, управлінського та ін. аспектів її реалізації у педагогічній сфері.

Питання розвитку післядипломної освіти нашого суспільства активізували наукові пошуки навколо вивчення відповідної джерельної бази. Це, у свою чергу, сприяло отриманню нами розмежовано-узагальнюючих висновків щодо певних аспектів організації післядипломної освіти вчителів у творчому доробку вчених.

У працях С. Крисюка виділено опис процесів, що дозволяють розуміти становлення й поетапність розвитку професійної діяльності педагогічних кадрів в умовах післядипломної освіти [4]. Теоретико-методичним аспектам реалізації післядипломної педагогічної освіти присвячено дослідження А. Кузьмінського [5]. Спрямованість на визначення й детальне обґрунтування теоретичних аспектів функціонування системи післядипломної освіти, її основні принципи тощо містяться в науковому доробку Н. Протасової [10].

Формування освітнього середовища як цілісного простору післядипломної освіти описано В. Шарко. Погляди вченої дозволяють розуміти післядипломну освіту педагогічних працівників цілісною частиною неперервної освіти [11].

Праці сучасних дослідників І. Жорової [1] та А. Зубка [2] присвячені узагальненню теоретико-методологічних аспектів організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників, етапам їх професійного розвитку в системі післядипломної освіти.

У науковому доробку І. Мисик післядипломну освіту педагогічних працівників визначено як значущу складову їх неперервної професійної підготовки. Така підготовка, у свою чергу, повинна слугувати драйвером педагогічної майстерності вчителя впродовж усього життя. Серед принципів, що є важливими в реалізації вказаного, у цих дослідженнях виділено неперервність професійного розвитку, його системність і фундаментальність, а також індивідуалізацію процесу навчання, його гуманізацію та спрямованість на продуктивність визначених освітніх запитів [6].

Опрацювання та ґрунтовний аналіз доробків вищезгаданих учених дозволив узагальнити й інші актуальні для нашого дослідження наукові надбання.

На думку А. Кузьмінського, сутність післядипломної освіти акумулює потребу в удосконаленні набутої педагогічної освіти особистості; розширенні її компетентністного досвіду у відповідній (актуальній) сфері її професійної підготовки. Реалізувати вказане, на думку вченого, можливо через широкоформатне поглиблення та оновлення відповідних компетенцій професійно-педагогічного напряму [5].

У працях Н. Протасової питання післядипломної освіти висвітлено не лише у вітчизняному вимірі відповідних вимог. Вчена вбачає глибинний зміст організації відповідної освітньої діяльності в розвиненні духовного потенціалу особистості, її педагогічної творчості. Саме це дозволить підвищити наявний рівень кваліфікації педагогічних працівників до світових стандартів та у відповідності до вимог часу й тих новоутворень, що відбуваються у життєдіяльності сьогочасного суспільства [10, с. 12].

В. Шарко вважає післядипломну освіту як таку, що відіграє значущу роль у становленні особистості, де саморозвиток та самоактуалізація є невід'ємними складниками життєтворчості. Разом із тим, на думку вченої, «підвищення кваліфікації, будучи важливою ланкою післядипломної освіти фахівців, стимулює їх професійне зростання, створює умови для актуалізації творчого потенціалу, забезпечує соціальний захист особистості шляхом підвищення її конкурентоспроможності на ринку праці» [11, с. 292].

У працях І. Жорової післядипломну освіту визначено «середовищем розвитку професіоналізму педагога, у якому відбувається неперервний комплексний розвиток його особистості» [1, с. 13].

Проведений аналіз актуальних досліджень учених з питань організації післядипломної освіти вчителів, а також існуючі тенденції життєдіяльності нашого суспільства акумулювали потребу змістовного оновлення системи післядипломної освіти в питаннях підвищення кваліфікації педагогічних працівників як однієї з найвагоміших її складників.

Мета статті – проаналізувати основні напрями та форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу. Невпинні реформоутворювальні процеси вітчизняної системи освіти зумовлюють потребу в педагогах нової генерації. Серед їхніх загальних рис доцільно виділити конкурентоспроможність, мобільність, готовність до безперервної освіти, високі показники емоційного та соціального інтелекту, медіаграмотність й ін. Набуття відповідного досвіду педагогів у вказаних питаннях спирається на розмежовані напрями їх професійної підготовки в системі післядипломної освіти. Серед основних виділимо такі: курсова підготовка, міжкурсова підготовка, самоосвітня діяльність.

Аналіз практики їх організації дозволив ширше розуміти сутність відповідної підготовки, у тому числі й форм її організації. На думку І. Жорової, «курсова підготовка в закладах підвищення кваліфікації стала об'єднувальною ланкою післядипломної педагогічної освіти України, яка, з одного боку, стимулювала самоосвітню діяльність педагога, а з іншого, впливала на характер і зміст методичних заходів у міжкурсовий період» [1, с. 154].

Вивчення питань організації курсової підготовки [1; 4; 8–10] надало змогу з'ясувати, що підготовка вчителів містить різні форми організації відповідної змістової діяльності. До них слід віднести такі:

– різноманітні заняття та активності проблемно-тематичного характеру (лекційні, семінарські заняття, авторські спецкурси, тренінги та ділові ігри, консультування, обмін досвідом й ін.);

– самоосвітня діяльність (опрацювання інформаційних джерел, вправи індивідуально-творчого характеру, онлайн-освіта та ін.);

– практична робота (залучення до тематичних педагогічних практик, практичних занять, авторських спецкурсів, інтерактивних вправ, тренінгів й ін.);

– контрольно-вимірювальні заходи (рівневі діагностування, комплексні заліки, створення й захист випускних робіт).

Курсову підготовку сучасні дослідники вважають одним із дієвих та продуктивних напрямів професійної підготовки. Оскільки, найперше, вербальне спілкування з викладачами та колегами-педагогами має значний пропедевтичний ефект. Перспективний досвід надихає, мотивує, слугує рушійною силою в набутті відповідних освітніх практик із певних питань розвитку як наукових дисциплін, так і загальних психолого-педагогічних знань.

По-друге, на курсах підвищення кваліфікації у розлогому вигляді висвітлюються певні актуальні педагогічні питання, звуженої чи розгорнутої проблематики. Це, у свою чергу, актуалізує діяльність педагогів у відповідному тематичному колі, спонукає глибше зануритись у вивчення актуальних питань.

Курси підвищення кваліфікації забезпечують двобічний зв'язок із практикою. Це дозволяє швидше отримувати освітні результати. Водночас, контингент осіб,

що навчається й об'єднаний у певні групи за маркерами відповідної професійної діяльності, спроможний критично оцінити певні інновації, що пропонуються для розгляду. Такі педагоги здатні брати безпосередню участь у розвитку, апробації й подальшій реалізації актуальних науково-методичних тем.

По-третє, курси підвищення кваліфікації, будучи невід'ємною складовою післядипломної освіти, не зводяться лише до навчання й розширення професійних компетентностей. Вони акумулюють удосконалення загальної культури педагогів, їх зовнішній імідж тощо.

Із огляду на викладене вище, слід констатувати, що курси підвищення кваліфікації мають свої особливості й різняться формами взаємодії з педагогічними працівниками. Вони орієнтовані на ринок освітніх послуг й за своїми тематичними напрямами створюють конкурентне освітнє середовище.

Невпинна модернізація системи освіти України фокусує увагу педагогічної громадськості щодо неперервності професійного та особистісного самовдосконалення. Сучасна школа потребує вчителя, здатного, зокрема, ефективно здійснювати самоосвітню й самореалізуючу спроможність учнів.

Відзначимо, що одним із актуальних на сьогодні питань є агентність особистості. Воно пов'язане з відповідальністю, впливовістю, готовністю та здатністю брати на себе ініціативу у вирішенні певних проблем; змінювати людей, події та обставини на краще. Агентність особистості акумулює потребу у визначенні конкретних цілей та способів їх реалізації. Відтак, бути агентним на сьогодні – означає бути відповідальним, упливовим, цілеспрямованим й успішним у досягненні чи реалізації визначених завдань.

Отож, логічним є те, що педагог також має бути дослідником. Він повинен проєктувати стратегію власного розвитку, самоосвітню діяльність, постійно самовдосконалюватись.

Міжкурсовий період є наступним напрямом професійної підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Він являє собою комплекс взаємопов'язаних андрогогічних заходів (організаційно-педагогічних, дослідно-експериментальних науково-методичних, соціальних). Основна сутність їх реалізації направлена на безперервне вдосконалення та професійний розвиток педагогічних працівників у різних сферах їхніх професійних інтересів.

Указані заходи містять відповідні форми професійних активностей педагогічних працівників. Узагальнимо деякі з них.

1. Участь у майстер-класах, тренінгах, семінарах, конференціях різних рівнів та напрямів діяльності (територіально – у межах міст, районів, громад; рівнево – міжрайонних, регіональних, всеукраїнських, міжнародних); в організації дослідно-експериментальної роботи (на рівні школи, громади, району, області, країни); залучення до роботи круглих столів, творчих груп, методичних об'єднань й ін.).

2. Дослідження, узагальнення та впровадження прогресивного педагогічного досвіду у власну діяльність через опрацювання наукових та теоретико-методичних напрацювань педагогів-новаторів; екстраполяція найбільш значущих ідей та положень у власну практику професійної діяльності; залучення до участі в роботі методичних студій, авторських майстер-класів; відвідування індивідуального і групового консультування та ін.

3. Використання методичного дня для розвитку професійного компетентнісного потенціалу, реалізації актуальних освітніх потреб тощо.

4. Залучення до різних видів консультування в очному та дистанційному форматах надання методичної допомоги.

На нашу думку, наведені форми професійних активностей значною мірою впливають на підвищення кваліфікації педагогів. Вони доволі широкоформатні, різнопланові за своїм змістом і є невід'ємною частиною професійного зростання та самовдосконалення.

Разом із тим слід відзначити, що в курсовий та міжкурсовий періоди маркером професійної активності педагогів є використання ними різноманітних елементів дистанційного навчання. На сьогоднішній час онлайн-освіта є невід'ємною складовою професійного розвитку педагогів, що в свою чергу впливає на організацію освітнього процесу з учнями та опанування ними відповідних наукових дисциплін.

Із вищевикладеного логічним є і те, що інноваційний зміст сучасної післядипломної освіти потребує активної, усвідомленої, систематичної самоосвітньої діяльності педагогічних працівників.

На думку І. Жорової, самоосвітня діяльність, акумулюючи процес саморозвитку педагогічних працівників, відбувається шляхом організації цілеспрямованої пізнавальної діяльності, що дозволяє досягти визначених цілей та значущих для суспільства результатів [1].

Організація самоосвітньої діяльності для педагогічних працівників у курсовий та міжкурсовий періоди може бути реалізована в індивідуальному та груповому режимі спілкування. Використовувати для цього можна комунікативні та інформаційні ресурси, друковані та електронні носії тощо.

Життєдіяльність сьогочасного суспільства існує в неосяжних інформаційних потоках. Для прикладу відзначимо, що той обсяг інформації, який заходив в інформаційне поле людини за рік у XVII столітті, сьогодні надходить за 1–1,5 місяці. Відтак, самоосвіта стає вагомим й необхідним складником професійного розвитку вчителя.

Висновки. Вивчення джерельної бази з питань дослідження дозволило уточнити сутність основних напрямів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті. Встановлено, що набуття відповідного досвіду педагогів у вказаних питаннях спирається на розмежовані напрями їх підготовки, до яких слід віднести такі: курсова й міжкурсова підготовки, самоосвітня діяльність. Вони є невід'ємною складовою професійного розвитку педагогів і у комплексі акумулюють раніше набуті компетентності та розширюють набутий досвід. Це, у свою чергу, є рушійним важелем багатьох глобалізоційних новоутворень нашого суспільства.

Водночас уважаємо перспективним у реаліях швидкозмінних умов життєдіяльності пошук та поповнення нових напрямів та форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Це сприятиме виконанню подальших досліджень як стосовно інноватики навчання вчителів, так і щодо реалізації якісної організації освітнього процесу сучасних шкіл. Указаному можуть бути присвячені подальші наукові дослідження.

Список використаних джерел:

1. Жорова І. Я. Зміст, форми і методи професійного розвитку вчителів у системі післядипломної освіти України: історико-педагогічна ретроспектива: навч. посіб. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 224 с.
2. Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти: монографія. 2-е вид. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. 140 с.

3. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text
4. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.): монографія. Львів: ЛОНМІО, 1997. 206 с.
5. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 44 с.
6. Мисик И. Г. Последипломное педагогическое образование в Украине в системе непрерывного образования. *Наукове пізнання: методологія та технологія*: наук. журнал. 2011. Випуск 2 (27). С. 98–105. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npmt/index.html
7. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов]; под. ред. В. А. Сластёнина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
8. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Урядовий кур'єр.* 2014. № 146. С. 7–18.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
10. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Київ: Державна академія керівних кадрів освіти, 1998. 171 с.
11. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: монографія. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. 400 с.

References:

1. Zhorova, I. Ya. (2014). Zmist, formy i metody profesiinoho rozvytku vchyteliv u systemi pisliadyplomnoi osvity Ukrainy: istoryko-pedahohichna retrospektyva [Content, forms and methods of professional development of teachers in the system of postgraduate education of Ukraine: historical and pedagogical retrospective]. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].
2. Zubko, A. M. (2013). Teoretyko-metodychni zasady pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Theoretic-methodical principles of advanced training of teachers in the system of postgraduate education]. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].
3. The concept of continuous pedagogical education in Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text [in Ukrainian].
4. Krysiuk, S. V. (1997). Rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1944–1995) [Development of postgraduate education of pedagogical workers in Ukraine (1944–1995)]. Lviv: LONMIO [in Ukrainian].
5. Kuzminskyi, A. I. (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Theoretical and methodological bases of postgraduate pedagogical education in Ukraine]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
6. Misik, I. G. (2011). Poslediplomnoe pedagogicheskoe obrazovanie v Ukraine v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia [Postgraduate pedagogical education in Ukraine in the system of continuing learning]. Naukove piznannia: metodolohiia ta tekhnolohiia, 2 (27), 98-105. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npmt/index.html [in Russian].
7. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiianov, E. N. (2002). Pedagogika [Pedagogy]. Moskva: Izdatelskii tcentr «Akademiia» [in Russian].
8. On Higher Education, Law of Ukraine dated July 1, 2014, No. 1556-VII. Government courier, 146, 7–18 [in Ukrainian].
9. On Education, Law of Ukraine dated September 5, 2017, No. 2145-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
10. Protasova, N. H. (1998). Pisliadyplomna osvita pedahohiv: zmist, struktura, tendentsii rozvytku [Postgraduate education of teachers: content, structure, development trends]. Kyiv: Derzhavna akademiia kerivnykh kadriv osvity [in Ukrainian].

11. Sharko, V. D. (2006). Metodychna pidhotovka vchytelia fizyky v umovakh neperervnoi osvity [Methodical training of a Physics teacher in conditions of continuous education]. Kherson: Vydavnytstvo KhDU [in Ukrainian].

Havryliuk G. M.,
orcid.org/0000-0003-1543-3135

BASIC ADVANCE TRAINING ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL WORKERS IN POSTGRADUATE EDUCATION

The article analyzes the source base for the development of postgraduate pedagogical education in Ukraine. The main directions of professional development of pedagogical workers are: course preparation, intercourse training, self-educational activity, generalized forms of their implementation in postgraduate education.

The main forms of course training include training, independent work, practical training, assessment.

It is established that in the intercourse period of professional development and scientific and methodological support of pedagogical workers is carried out on the basis of a complex of interconnected pedagogical events and provides the following forms of activity: participation of teachers in pedagogical conferences, seminars, trainings, master classes of different levels and directions of activity; study and introduction into their professional activities of best pedagogical experience; productive use of methodological day; obtaining different types of counseling.

It is generalized that the self-educational activity of pedagogical workers can occur both in the individual and in the paired (group) mode of communication through various means, in particular information and communication.

It is concluded that the acquisition of relevant experience by teachers depends on the successful implementation of all directions of their training in postgraduate education (coursework and intercourse training, self-educational activities). They are an integral part of the professional development of teachers, accumulate previously acquired competences and expand experience. The above mentioned factors, in their turn, are the driving forces of many globalization neoplasms of our society.

It is stated that the search for new areas and forms of professional development of pedagogical workers is promising for further research.

Key words: postgraduate pedagogical education, teacher training, course preparation, intercourse training, self-educational activities of teachers.

Дата надходження статті: 04.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Чумак Л. В.

УДК 378.147.091.33-027.22:615.1
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.307*

Гнатенко Т. С.*,*
orcid.org/0000-0002-0553-2650

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРАКТИЦІ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто концептуальні засади неперервної професійної підготовки в практиці фармацевтичної діяльності. Проаналізовано чинні нормативні кваліфікаційні характеристики професійної діяльності спеціалістів фармацевтичної сфери; наукові праці,

* © *Гнатенко Т. С.*

в яких висвітлювалися проблемні питання щодо професійної підготовки. Розкрито основну складову професійної діяльності фармацевтів.

У наукових дослідженнях науковця І. Бойчука зазначено, що професійна підготовка спеціалістів фармацевтичного профілю базується на оволодінні продуктивними знаннями, уміннями та навиками з метою гармонійного розвитку професійної самореалізації особистості.

Проаналізувавши наукові педагогічні джерела, термін «професійна підготовка» окреслюємо як цілісний процес формування професійних знань, умінь і навичок, практичного досвіду і належних етичних норм поведінки, за допомогою яких реалізується ефективна професійна діяльність. А інші вчені вбачають значення такої професійної підготовки у здобутті фахівцем професійної освіти, в результаті чого відбувається оволодіння продуктивними знаннями, інтегративними уміннями та формування важливих індивідуально-професійних якостей.

На основі аналізу наукових досліджень виокремлено ряд основних завдань неперервної професійної освіти.

Сформовано професійну модель фахівця фармацевтичного профілю. Є підстави вважати, що модель особистості спеціаліста фармацевтичного профілю має включати опис системи його якостей, які забезпечують ефективну реалізацію професійних завдань, а також його саморозвитку, враховуючи динамічність розвитку індивіда, майбутньої професійної діяльності. Таким чином, формування цієї моделі стає основною метою професійної неперервної підготовки. Таким чином, професійна модель фармацевта акцентує увагу науково-педагогічних працівників на вдосконаленні їхньої професійної підготовки у системі неперервної освіти, яка є найважливішою на сучасному етапі розвитку фармацевтичної сфери.

Ключові слова: фармацевт, фармацевтична галузь, фармацевтична діяльність, неперервна професійна підготовка, професійна діяльність, сучасна освіта, професійна підготовка, самореалізація.

Постановка проблеми. У наш час професійна підготовка фахівців фармацевтичної сфери відіграє важливу роль у збереженні і зміцненні здоров'я нації та подоланні різних хвороб. Адже саме компетентні, освічені спеціалісти фармацевтичної сфери мають можливість забезпечити пошук та покращення нових успішних засобів лікування і профілактики захворювань. У сучасних умовах значний науковий інтерес виникає до особливостей становлення тенденцій професійної підготовки спеціалістів-фармацевтів. До основних із загальносвітових тенденцій належать концептуальні засади неперервної професійної підготовки у практиці фармацевтичної діяльності. Важливою умовою неперервної професійної підготовки є збільшення та удосконалення освітніх послуг. Необхідно зазначити, що у сфері фармації в наш час необхідні компетентні спеціалісти, які володіють належними знаннями, вміннями та навиками для реалізації своєї професійної діяльності.

Таким чином, головним завданням під час неперервної професійної підготовки є становлення інтелектуального, креативного спеціаліста, який буде спрямований на розвиток своїх особистісно-професійних якостей та закріплення важливої цінності – збереження людського здоров'я.

Аналіз досліджень. Велика кількість вчених у своїх наукових працях вивчали проблемні питання професійної підготовки майбутніх спеціалістів, серед яких необхідно виділити В. Бондар, М. Євтух, І. Мельничук, Н. Нестерова, К. Платонова, Р. Романишина. А. Алексюк, Н. Ничкало та С. Сисоєва досліджували основні аспекти безперервності професійної підготовки. Основні теоретико-методичні питання організації професійної освіти фахівців фармацевтичної сфери в Україні розглядали

Л. Кайдалова, В. Сліпчук, В. Черних. Вивчення неперервної професійної підготовки майбутніх спеціалістів-фармацевтів представлено у наукових розробках вітчизняних учених І. Булах, Л. Буданової та Л. Кайдалової.

Проаналізувавши наукові розробки вчених, можемо стверджувати, що в наш час дослідження концептуальних засад неперервної професійної підготовки в практиці фармацевтичної діяльності є недостатньо дослідженим та потребує детального вивчення.

Мета статті – проаналізувати концептуальні засади неперервної професійної підготовки в практиці фармацевтичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи чинні нормативні кваліфікаційні характеристики професійної діяльності спеціалістів фармацевтичної сфери, зазначимо, що традиційно були створені такі кваліфікації: «фармацевт» та «провізор». Відомо, що фармацевт – це молодший спеціаліст з середньою фармацевтичною освітою, головне завдання діяльності якого – збереження та зміцнення здоров'я людини, а також він повинен відповідати таким основним вимогам: володіти високим професіоналізмом та компетентністю, сприяти раціональному призначенню й використанню лікарських засобів та виробів медичного призначення, забезпеченню гарантій їх якості та безпечності застосування, недопущенню помилок під час виготовлення, контролю та відпуску лікарських засобів.

Провізор (лат. *Provisor* – той, хто заздалегідь піклується, заготівельник) – фахівець із повною вищою фармацевтичною освітою. Звання провізора, як правило, дає право на самостійну фармацевтичну роботу і на управління аптекою. Провізор має системні та змістовні знання з хімії, аптечної технології ліків, організації та економіки фармації, фармакології та фармакотерапії, фармакоекономіки, менеджменту і маркетингу.

Провізор аптеки та її структурних підрозділів забезпечує населення і лікувально-профілактичні заклади лікарськими засобами та іншими товарами медичного призначення, а також належну фармацевтичну опіку хворих при відпуску безрецептурних лікарських препаратів. Він контролює якість лікарських засобів та напівфабрикатів і може виготовляти їх. Веде облік господарських операцій та звітність. Проводить інвентаризацію товарно-матеріальних цінностей. Дотримується принципів медичної деонтології. Керує роботою середнього фармацевтичного персоналу. Постійно удосконалює свій професійний рівень.

У процесі реалізації своїх професійних завдань фармацевти і провізори керуються чинними нормативними та правовими актами про охорону здоров'я та забезпечення фармацевтичної діяльності.

Фармацевтична діяльність – це інтегративне поняття науково-практичної діяльності в охороні здоров'я, яке охоплює освітню сферу, управління, розробку, дослідження, реєстрацію, стандартизацію та контроль якості лікарських препаратів, використання засобів фармацевтичної діяльності, розроблення обладнання у сфері обігу лікарських засобів на фармацевтичному ринку України; проведення фармацевтичного маркетингу, реалізацію поставлених завдань фармацевтичного підприємства за допомогою максимального задоволення потреб споживачів у лікарських препаратах та надання якісних послуг [3, с. 739].

Професійна діяльність фармацевтів характеризується такими особливостями: забезпечення людей ефективними, якісними та безпечними лікарськими засобами; розробка та виробництво препаратів різного спрямування; візуальна перевірка фармацевтичних препаратів; з метою підготовки фахівців фармацевтичного профілю існування кадрових, фінансових і матеріальних ресурсів; удосконалена професійна

підготовка фармацевтів для забезпечення ефективного ведення медикаментозної терапії.

Останнім часом фахівець фармацевтичного профілю відіграє важливу роль, це пов'язано з розвитком концепції відповідального самолікування, яка припускає усвідомлене застосування безрецептурних лікарських препаратів з метою проведення профілактичних дій і насамперед – лікування, якщо погіршилося самопочуття, та з метою зменшення прояву симптомів, розпізнаних самим хворим.

Оптимальне використання будь-якого лікарського препарату може забезпечити лише професійний фармацевтичний супровід. Спеціаліст фармацевтичного профілю, надаючи професійну допомогу клієнту, несе перед ним відповідальність і гарантує ефективне, якісне і безпечне лікування.

Головною складовою професійної діяльності фармацевта є професійна компетентність, яка включає в себе такі знання: про фармакотерапевтичні та медичні властивості препаратів і послуг всього асортименту лікарських засобів, чинної законодавчої бази фармацевтичної сфери і міри, видів відповідальності за невиконання професійних обов'язків; налагодження комунікації з пацієнтами з метою налагодження взаєморозуміння між учасниками професійної діяльності і в процесі цього, застосовувати зрозумілу для клієнта професійну лексику [9].

Необхідно зазначити, що професійна діяльність спеціаліста фармацевтичної сфери є особливою, бо належить до типу професій: «людина – людина», обумовлена високим рівнем відповідальності, оскільки від вибору правильного лікарського засобу залежить ефективність лікування.

Крім того, професійні обов'язки спеціалістів фармацевтичної сфери орієнтовані на реалізацію максимального терапевтичного впливу на пацієнтів, які лікуються медичними препаратами. Тому такі спеціалісти мають постійно удосконалювати свої знання та вміння, постійно спостерігати за новими досягненнями фармацевтичної науки та практики, основними вимогами та правилами щодо професійної підготовки, нормативно-правовими актами, які контролюють діяльність та якість, безпечність лікарських засобів, та використовувати це все у своїй діяльності.

Проаналізувавши рекомендації ВООЗ та FIP, можна констатувати, що необхідно удосконалити компетентності, та індивідуально-психологічні якості, які допоможуть фармацевту посісти належне місце серед інших представників охорони здоров'я [2].

У наукових дослідженнях І. Бойчука зазначено, що професійна підготовка спеціалістів фармацевтичного профілю базується на оволодінні продуктивними знаннями, уміннями та навиками з метою гармонійного розвитку професійної самореалізації особистості. І. Бойчук підкреслює, що вдосконалення умінь та навичок реалізації професійних завдань здійснюється за допомогою професійної практичної підготовки, що забезпечується навчальними планами, які були створені відповідно до кваліфікаційних характеристик та реалізуються через виробниче навчання і практики [2].

Необхідно зазначити, що зміст професійної підготовки обумовлений також основними потребами розвитку культури людства.

Наприклад, дослідниця Л. Кайдалова у своїх наукових працях констатує, що неперервна професійна підготовка фахівців фармацевтичної сфери – це освітня діяльність, яка базується на визнанні освіти як безперервного процесу навчання впродовж життя, що реалізує прогресивний розвиток креативності, індивідуально-професійних якостей, всебічне формування духовності, спрямована реалізувати

сформованість професійної компетентності за допомогою поетапної навчальної діяльності, створення умов для професійного становлення фармацевта [4].

Проаналізувавши наукові педагогічні джерела, термін «професійна підготовка» окреслюємо як цілісний процес формування професійних знань, умінь і навичок, практичного досвіду і належних етичних норм поведінки, за допомогою яких реалізується ефективна професійна діяльність. Учені характеризують значення такої професійної підготовки в оволодінні фахівцем професійною освітою, в результаті чого відбувається оволодіння продуктивними знаннями, інтегративними уміннями та формування важливих індивідуально-професійних якостей.

Отже, як зазначають вчені, а саме: Л. Зданевич, В. Рибалка, професійна освіта характеризується як важлива складова неперервної освіти, яка охоплює систему відповідних професійних знань, умінь і навичок, що допомагають фахівцю здійснювати професійну діяльність, а існуючі проблеми психологічного характеру професійної освіти тісно пов'язані з професійним розвитком індивіда у системі професійної освіти, реалізацією інтерактивних методів навчання у вищих освітніх закладах різноманітних рівнів акредитації [6].

Відомий теоретик П. Ленгранд першим розробив концепцію «неперервної освіти», зазначивши, що в її основу покладено гуманістичну ідею, тобто у центрі знаходяться всі освітні начала особистості, для якої необхідно побудувати належні умови для всебічного і гармонійного розвитку її можливостей упродовж життя [6].

Основним недоліком, який перешкоджає втіленню концепції неперервної освіти, насамперед є відсутність чіткого тлумачення терміна «неперервна освіта». Проаналізувавши сучасну науково-педагогічну літературу, зазначимо, що разом із терміном «неперервна освіта» використовуються й інші, а саме: «перманентна освіта», «освіта дорослих», «освіта, що продовжується», «освіта, що поновлюється». Всі ці поняття досить близькі, але не є синонімічними.

Необхідно акцентувати увагу на наукових поглядах Н. Ничкало, яка підкреслює, що існують різні підходи щодо тлумачення терміна «неперервна освіта», а саме: педагогічна концепція, на основі якої освіта характеризується як процес, що включає все життя особистості; принцип організації системи освіти на різних рівнях; світова тенденція в освітній сфері; відповідний тип педагогічного мислення [7, с. 9].

Інші вчені наголошують, що неперервна освіта характеризується як інтегративний компонент життєдіяльності індивіда, умова еволюційного розвитку досвіду особистості на всіх етапах її соціалізації [1].

Р. Багналл у своїх наукових розробках зазначає, що поняття «неперервна освіта» використовується з метою обґрунтування освітніх функцій, а саме: підготовка особистості до управління своїм життям; розподіл освіти в процесі всього життя особистості; освітня функція всього життєвого етапу індивіда.

Таким чином, основною тенденцією розвитку сучасної освіти є неперервна професійна освіта, яка забезпечує можливість постійного вдосконалення фахової підготовки, реалізацію інтегративності і наступності в процесі навчально-виховної діяльності.

Необхідно зауважити, що неперервна професійна підготовка є необхідною діяльністю особистості впродовж усього її життя, це свідчить про те, що люди різного віку мають можливість використовувати, удосконалювати раніше набуті знання, уміння та навики, підвищувати рівень культури й розвивати індивідуально-психологічні якості, отримувати професію і постійно вдосконалюватися і саморозвиватися в процесі професійної діяльності.

У своїх наукових працях дослідниця С. Сисоєва робить висновки, що термін «неперервна професійна освіта» характеризується тим, що кожен новий поштовх до пізнання реалізується за допомогою саморозвитку і мотивації особистості, які є фундаментом можливості її удосконалення, і відповідно до цього, не можуть відхилятися від загального освітнього процесу [8].

Крім того, неперервна професійна освіта має відповідні можливості для реалізації основних завдань, до яких належить:

– задоволення та розвиток духовних потреб індивіда, створення необхідних умов з метою професійного становлення;

– вилучення з базової освіти існуючих недоліків, включення нової інформації;

– належна професійна підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації для удосконалення професійного досвіду, набуття обраної спеціальності в змінних сучасних умовах у виробничій сфері, розвитку інформаційно-комунікативних технологій;

– задоволення потреб держави, регіонів, різних галузей промисловості, сільського господарства і сфери послуг у конкурентоспроможних фахівцях, підготовлених до впровадження новітніх технологій, техніки та ін.) [5].

На наш погляд, неперервна освіта – це комплекс відповідних засобів і форм, які здійснюють позитивний вплив на розвиток професійної компетентності індивіда та забезпечують розвиток індивідуально-професійних якостей і збільшення пізнавальних потреб фахівців фармацевтичного профілю.

У наш час неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичної галузі характеризується як чітко організований процес навчальної діяльності і професійного становлення майбутнього спеціаліста.

Розглядаючи структурний план, необхідно зазначити, що він охоплює завдання та зміст освітньої сфери, мотивацію науково-педагогічних працівників та студентів, основні методи, засоби та форми навчальної діяльності, реалізацію контролю за освітнім процесом. Аналізуючи Закон України «Про освіту» (2017 р.), наказ Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження Концепції розвитку фармацевтичного сектора галузі охорони здоров'я України на 2011–2020 рр.» (від 13 вересня 2010 р. № 769), слід відзначити, що до основної складової якості освіти майбутніх спеціалістів належить професіоналізм, який досягається під час реалізації неперервної професійної підготовки. Відповідно до цього професійна готовність фахівців фармацевтичного профілю з метою реалізації їхньої діяльності має включати в себе фундаментальні знання, які допомагають усебічному розвитку майбутнього спеціаліста та сприяють формуванню індивідуальних особистісних рис, які забезпечують розвиток інтелектуальних здібностей, креативності та пристосування до сучасних та змінних умов у процесі професійної діяльності.

Сформувати окреслену професійну готовність можливо лише у процесі неперервної професійної підготовки, за допомогою реалізації педагогічного моделювання та створення професійної моделі фахівця фармацевтичного профілю. Необхідно зазначити, що професійна модель – це комплекс знань, умінь, навичок, індивідуально-професійних якостей, які допомагають майбутньому спеціалісту виконувати свою роботу ефективно. Тому така модель має охоплювати: професійну та навчальну мотивацію, цінності, моральні та громадянські якості; інтелектуальні здібності; особливості характеру і модель поведінки; комунікативні та організаторські здібності.

Є підстави вважати, що модель особистості спеціаліста фармацевтичного профілю має включати опис системи його якостей, які забезпечують ефективну реалізацію професійних завдань, а також його саморозвитку, враховуючи динамічність розвитку індивіда, майбутньої професійної діяльності. Таким чином, формування цієї моделі стає основною метою професійної неперервної підготовки. До головних позитивних сторін окресленої професійної моделі спеціаліста-фармацевта в контексті професійної неперервної підготовки необхідно включити: запровадження нової парадигми неперервної освіти, що передбачає інтегративність і професійну орієнтацію на особистість майбутнього фахівця; постійні зміни на ринку та надання якісних та результативних фармацевтичних послуг; покращення освітньої підготовки студентів та орієнтацію їх на вдосконалення свого професійного рівня; великі можливості з метою удосконалення освітнього рівня та можливість для майбутніх фахівців фармацевтичного профілю входження у світову освітню медичну сферу.

Отже, професійна модель фармацевта акцентує увагу науково-педагогічних працівників на вдосконалення їхньої професійної підготовки у системі неперервної освіти, яка є найважливішою на сучасному етапі розвитку фармацевтичної сфери.

Таким чином, можна зробити висновок, що ця модель сприятиме вдосконаленню професійної підготовки спеціалістів фармацевтичної сфери. А її впровадження сприятиме формуванню у майбутніх фахівців індивідуально-професійних якостей, мотивів та цінностей.

В основу неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю мають бути включені підходи до професійного навчання майбутніх фахівців, враховуючи вимоги до цієї сфери відповідно до аналізу особливостей професійної діяльності фармацевтів, що характеризується як фармацевтично-профілактична робота особистості та передбачає об’єднання професійних, фундаментальних, психолого-педагогічних знань, навичок та умінь загалом.

Висновки. Таким чином, у процесі дослідження було визначено, що неперервна професійна освіта – інтегративна, цілеспрямована діяльність з метою оволодіння та покращення знань, умінь та навичок у процесі навчальної діяльності та саморозвитку. За допомогою концептуальних засад неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю, що характеризується системністю і послідовністю, сприяє здатності швидко реагувати на зміну основних потреб населення й окремих індивідів. У даній системі визначається важлива роль вищої школи, за допомогою якої реалізуються завдання та зміст діяльності всіх інших сфер.

Концептуальні засади неперервної професійної підготовки в практиці фармацевтичної діяльності орієнтовані на підвищення якості підготовки фармацевтичних спеціалістів, інтеграцію фармацевтичної освіти та науки, розв’язання кадрових проблемних питань у сфері, враховуючи основні потреби охорони здоров’я України, удосконалення надання якісної фармацевтичної допомоги людям, утілення формулярної системи постачання, розробки цілісного інформаційного простору у фармацевтичній сфері, врахування фармако-економічних аспектів, спрямованих на раціональне використання лікарських препаратів з метою удосконалення якісного життя населення та забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів фармацевтичного профілю на українському та міжнародному ринках праці.

У наш час необхідне подальше дослідження теоретико-методичних аспектів неперервної професійної підготовки, що обумовлює потребу розробки й втілення системи неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю

та забезпечує реформування й усебічний розвиток фармацевтичної освітньої сфери на основі міжнародних тенденцій.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю., Мушка І. В. Електронна педагогіка та сучасні інструменти систем відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2009. № 5 (13). URL: http://www/ime.edu-ua.net/em.html.777
2. Бойчук І. Д. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*: зб. наук. праць. Харків, 2009. № 9. С. 18–22.
3. Енциклопедичний словник фармацевтичних термінів: українсько-латинсько-російсько-англійський [навч. посібник для студентів вищих закладів] / уклад. І. М. Перцев, Є. І. Світлична, О. А. Рубан та ін.; за ред. проф. В. П. Черниха. Вінниця: Нова Книга, 2014. 824 с.
4. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2011. 42 с.
5. Митина А. М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике. *Педагогика*, 2005. № 5. С. 100–106.
6. Неперервна освіта як світова тенденція. *Теорія і методика професійної освіти*: навч. матеріали он-лайн. URL: http://pidruchniki.com/1529052755044/pedagogika/neperervna_osvita_svitova_tendentsiya
7. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта*, 2001. № 1. С. 9–21.
8. Сисоєва С. О., Огнев'юк В. О. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник. Київ–Маріуполь, 2016. 338 с.
9. Сліпчук В. Л. Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі в Україні (XX – початок XXI століття): монографія. Київ: Едельвейс, 2017. 520 с.

References:

1. Bykov, V. Yu., & Mushka, I. V. (2009). Elektronna pedahohika ta suchasni instrumenty system vidkrytoi osvity [Electronic Pedagogy and modern tools of open education systems]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 5 (13). Retrieved from http://www/ime.edu-ua.net/em.html.777 [in Ukrainian].
2. Boychuk, I. D. (2009). Naukovo-teoretychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u koledzhi [Scientific and theoretical bases of professional training of future specialists in college]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia ta sportu*, 9, 18–22 [in Ukrainian].
3. Chernyh, V. P. (Ed.). (2014). *Entsyklopedychnyi slovnyk farmatsevtychnykh terminiv: ukrainsko-latynsko-rosiisko-anhliiskyi* [Encyclopedic dictionary of pharmaceutical terms: Ukrainian-Latin-Russian-English]. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
4. Kaidalova, L. H. (2011). *Teoretychni ta metodychni zasady neperervnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv farmatsevtychnoho profiliu* [Theoretical and methodical bases of continuous professional training of future specialists of pharmaceutical profile]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
5. Mitina, A. M. (2005). Teoriia obrazovaniia v techenie zhizni v zarubezhnoi andragogike [Lifelong theory of education in Foreign Andragogy]. *Pedagogika*, 5, 100–106 [in Russian].
6. Neperervna osvita yak svitova tendentsiia [Continuing education as a global trend]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity: navchalni materialy on-line*. Retrieved from http://pidruchniki.com/1529052755044/pedagogika/neperervna_osvita_svitova_tendentsiya [in Ukrainian].

7. Nychkalo, N. (2001). Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia [Continuing professional education as a philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiina osvita*, 1, 9–21 [in Ukrainian].
8. Sysoeva, S. O., & Ognevyuk, V. O. (2016). *Teoriia i praktyka vyshchoi osvity* [Theory and practice of higher education]. Kyiv-Mariupol [in Ukrainian].
9. Slipchuk, V. L. (2017). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv farmatsevtychnoi haluzi v Ukraini* (XX – *pochatok* XXI *stolittia*) [Professional training of pharmaceutical industry specialists in Ukraine (XX – beginning of the XXI century)]. Kyiv: Edelweiss [in Ukrainian].

Hnatenko T. S.,
orcid.org/0000-0002-0553-2650

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING IN THE PRACTICE OF PHARMACEUTICAL ACTIVITY

The article considers the conceptual principles of continuous training in the practice of pharmaceutical activity. The current normative qualification characteristics of professional activity of specialists in the pharmaceutical sphere are analyzed; scientific works that have studied problematic issues related to professional training. The main component of the professional activity of pharmacists is revealed.

In the research of the scientist, I. Boychuk, it is noted that the professional training of pharmaceutical specialists is based on the acquisition of productive knowledge, skills and abilities for the harmonious development of professional self-realization of the individual.

After analyzing scientific and pedagogical sources, the term "training" is defined as a holistic process of formation of professional knowledge, skills, practical experience and appropriate ethical standards of conduct by which effective professional activities are implemented. And other pedagogical scientists characterize the importance of such training in the mastery of vocational education, resulting in the acquisition of productive knowledge, integrative skills and the formation of important individual and professional qualities.

Based on the analysis of scientific research, a number of main tasks of continuing professional education are identified. A professional model of a pharmaceutical specialist has been formed. There is reason to believe that the personality model of a pharmaceutical specialist should include a description of the system of his qualities that ensure the effective implementation of professional tasks, as well as his self-development, given the dynamics of individual development, future professional activity. Thus, the formation of this model becomes the main goal of continuing professional training. Thus, the professional model of a pharmacist focuses the attention of research and teaching staff on improving their training in the system of continuing education, which is the most important at the present stage of development of the pharmaceutical sphere.

Key words: pharmacist, pharmaceutical industry, pharmaceutical activity, continuous professional training, professional activity, modern education, professional training, self-realization.

Дата надходження статті: 04.11.2021р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лодатко Є. О.

УДК 37.011
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.308

Козловська Л. П.*,*
orcid.org/0000-0001-6058-5889
Степанюк А. В.*,*
orcid.org/0000-0003-3258-9182

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на основі аналізу літературних джерел та досвіду власної педагогічної діяльності розроблено та апробовано методику формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності як ефективного механізму впливу на розвиток їхньої професійної компетентності, яка поєднує традиційні та інноваційні форми і засоби навчання. Вона передбачає використання інтегрованої методичної платформи вчителів природничого циклу, на якій створено нові методичні структури, через які здійснюється менеджмент освітніх інновацій серед майбутніх учителів природничих наук, застосовуючи інноваційні форми роботи. Її провідна ідея полягає у доцільності урізноманітнення засобів формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Для її впровадження використовувались теоретичні та емпіричні методи.

Визначено готовність майбутніх вчителів природничих наук до інноваційної діяльності. На основі аналізу теорії та практики навчання виокремлено засоби підготовки майбутніх учителів до здобуття інноваційної компетентності: вивчення навчальних дисциплін «Методика наукових досліджень» та «Формування інноваційної культури вчителя». Описано технологію розробки та сутність відповідних авторських програм. Охарактеризовано специфіку проведення вебінарів: «Що таке Квізі і як адаптувати його в освітній процес»; «Вернісаж педагогічних ідей»; методичної майстерки «Урок мислення на природі (Open-airclassroom)»; студії професійної інтернатури; педагогічної майстерні «Інноваційна мобільність – 2021»; майстер-класу «Професійний розвиток вчителя»; онлайн-конференції «Технологія дистанційного навчання як стратегія оновлення компетентнісно-орієнтованого освітнього середовища» тощо. Зроблено висновок про ефективність використання зазначених форм навчальних занять.

Ключові слова: підготовка вчителя, природничі науки, методика, інноваційна діяльність, методична платформа.

Постановка проблеми. Однією з ключових освітянських подій останніх років є прийняття нормативних документів, які стали основою освітянських реформ. Так, у «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладів загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодший спеціаліст)» [7] серед переліку трудових функцій визначено таку, як безперервний професійний розвиток. Її виконання передбачає поряд з іншими і сформованість інноваційної компетентності. Це актуалізує тему нашої публікації.

Аналіз досліджень. У науково-педагогічній літературі існує апробований досвід упровадження компетентнісного підходу як основи організації та здійснення освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти (В. Бондар, О. Коваленко, О. Малихін,

* © *Козловська Л. П.*
* © *Степанюк А. В.*

О. Пометун, С. Сисоєва, А. Степанюк, О. Топузов та ін.) [1–4]. Організація та здійснення освітнього процесу з підготовки майбутніх учителів із застосуванням інформаційних технологій розкриваються в працях В. Бикова, Л. Міронець, Н. Морзе, Р. Тарасенка, А. Степанюк, І. Цідило та ін. [8].

Як стверджують науковці, провідна роль серед загальнометодологічних підходів до створення й реалізації системи розвитку інноваційної компетентності педагогів належить системно-синергетичному підходу (М. Артюшина, І. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Блауберг, О. Вознюк, Б. Гершунський, Н. Гузій, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Лутай, М. Радченко, Е. Юдін та ін.) [1; 3; 4].

Проблемі підготовки вчителів природничої галузі знань присвячені дослідження таких науковців, як Л. Барна, Л. Благодаренко, О. Варакута, М. Гладюк, Н. Грицай, М. Декарчук, Г.Жирська, Т. Засєкіна, М. Мартинюк, В. Мацюк, Н. Міщук, Т. Олендр, Н. Підопригора, Л. Покась, А. Степанюк, І. Ткаченко, О. Цуруль та ін. [5; 8; 9]. У їх доробку висвітлені проблеми фундаменталізації та інтеграції змісту природничої освіти, формування ціннісного компонента змісту освіти, інноваційні технології навчання, історія становлення проблеми підготовки вчителів природничих наук. Однак, проблема формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності не отримала ще достатнього опрацювання.

Мета статті: на основі аналізу літературних джерел та досвіду власної педагогічної діяльності розробити методику формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності та адаптувати її до умов змішаної форми навчання.

Виклад основного матеріалу. Визначення засобів підготовки майбутніх учителів природничих наук до здобуття інноваційної компетентності ми розпочали з аналізу практики. Зокрема, з визначення рівня готовність майбутніх вчителів до інноваційної діяльності.

Проведено моніторингове дослідження рівня сформованості готовності 120 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальностей 014. Середня освіта (Природничі науки), (Біологія та здоров'я людини) та вчителів навчальних предметів освітньої галузі «Природознавство» з досвідом педагогічної діяльності до 5 років до інноваційної діяльності. Така різноманітність вибірки пояснюється незначною кількістю здобувачів ОПП Середня освіта (Природничі науки).

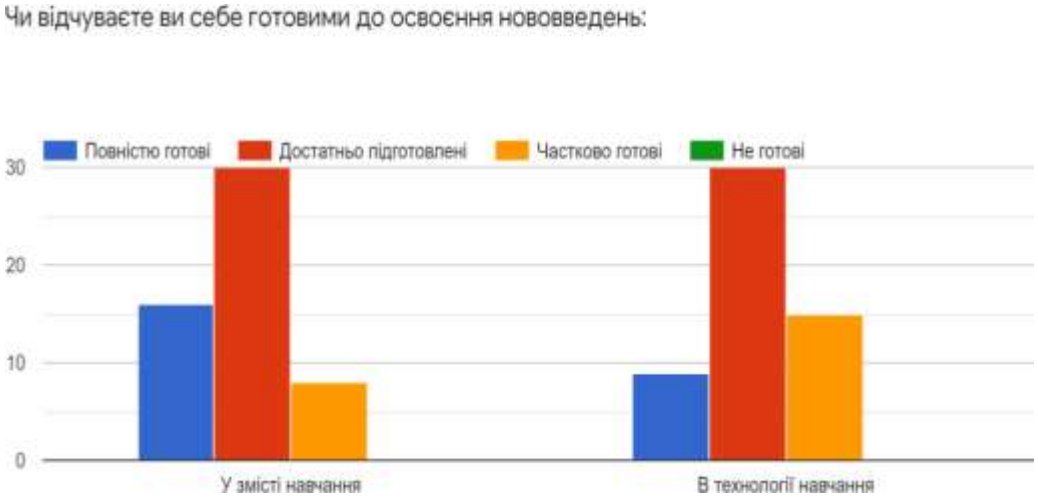


Рис. 1. Самооцінка готовності респондентів до освоєння нововведень (54 респонденти)

Зокрема, результати самооцінки готовності до інноваційної діяльності (рис. 1) засвідчили, що повністю готові до впровадження інновацій у зміст освіти 16 осіб (29,6 %), 30 осіб (55,5 %) – достатньо підготовлені, а 8 осіб (14,9 %) – частково готові. Результати отримані щодо впровадження інновацій щодо технологій навчання такі: 9 осіб (16,7 %) – повністю готові до впровадження інновацій у зміст навчання; 30 осіб (55,5 %) – достатньо підготовлені, 15 осіб (27,8 %) – частково готові. Отже, менша кількість респондентів повністю готова і більша їх кількість частково готова до впровадження інновацій у технології навчання, ніж у зміст навчання.

До перешкод в освоєнні та розробці нововведень (рис. 2) більшість респондентів відносять відсутність часу та належного стимулювання, недостатність необхідних теоретичних знань та допомоги з боку досвідчених педагогів. Щодо готовності респондентів до створення власного авторського досвіду з використання інновацій у процесі вивчення природничих наук (рис. 3), то їх самоаналіз засвідчив, що 43,4 % воліють використовувати чужий досвід і при цьому прагнуть до стабільності, 37,7 % – відчувають себе готовими до впровадження інноваційних технологій, 15,1 % – лише у зміст навчання.

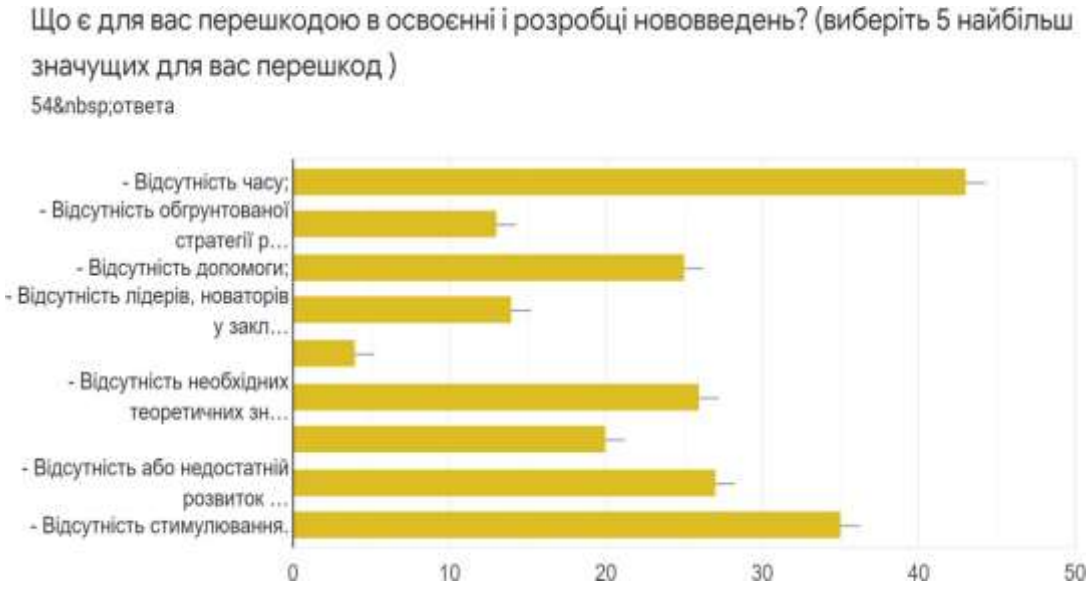


Рис. 2. Перешкоди в освоєнні та розробці нововведень

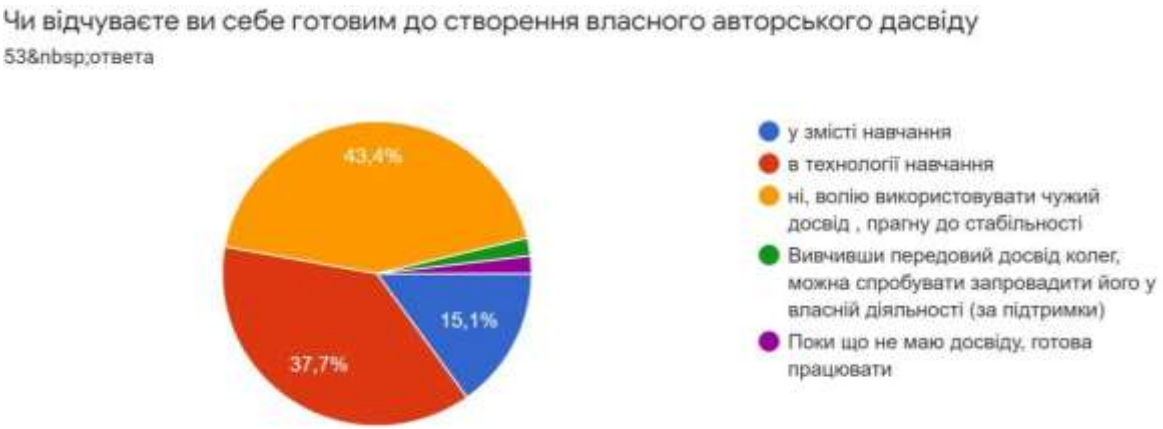


Рис. 3. Готовність до створення власного авторського досвіду (на основі самоаналізу)

На запитання щодо доцільності змін в освітньо-професійній програмі підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти (рис. 4) 68,5 % респондентів зазначили необхідність змін у технологіях навчання, виховання та розвитку і лише 9,3 % опитаних у своїх відповідях зазначили доцільність змін в управлінні ЗВО.

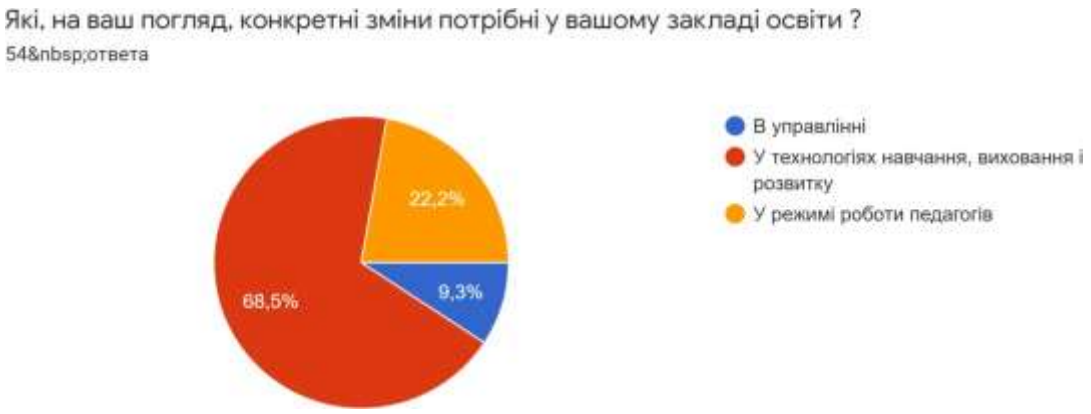


Рис. 4. Доцільність змін у освітньо-професійних програмах підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти

Результати опитування засвідчили, що у відповідях на запитання «Чи задоволені Ви мотиваційними заходами закладів освіти?» 61,3 % респондентів дали відповідь «Переважно так», 33 % задоволені мотиваційними заходами і лише 5,7 опитаних відповіли «переважно ні» або «ні».

На основі отриманих даних ми зробили висновок, що експериментальна методика має максимально враховувати потребу респондентів у формуванні готовності до впровадження інновацій у технології навчання та надавати необхідний об'єм теоретичних знань, які сприяють формуванню готовності до впровадження педагогічних інновацій. Саме на реалізацію цих завдань і спрямована наша методика.

На основі аналізу теорії та практики навчання [6; 7] нами виокремлено засоби підготовки майбутніх учителів до здобуття інноваційної компетентності. Ними є вивчення навчальних дисциплін «Методика наукових досліджень» та «Формування інноваційної культури вчителя природничих наук». Зупинимось на висвітленні сутності другої експериментальної дисципліни «Формування інноваційної культури вчителя природничих наук». Під час її розробки ми використали інтегровану платформу вчителів природничого циклу, яка функціонує при Тернопільському комунальному методичному центрі науково-освітніх інновацій та моніторингу. В такий спосіб адаптували нашу методику до умов змішаного навчання. Це дозволило вирішити проблему науково-методичної забезпечення умов для модернізації курсів природничого циклу на засадах освітніх інновацій та стимулювання до самоосвітньої діяльності педагогів. Одним із напрямів її діяльності є формування готовності вчителів до інноваційної діяльності. Координує роботу платформи Л. Козловська. На базі цієї платформи функціонує 2 сайти і 2 блоги.

Сайти:

1) Біологія/хімія, основи здоров'я (https://bioxima.wordpress.com/).
2) Сайт учителів географії https://geotern.wixsite.com/geografiya

Блоги:

1.Л. Козловська: консультант з біології, географії, основ здоров'я (https://www.blogger.com/blog/posts/3382424947403587715?tab=mj).

2. Блог учителів біології та хімії (http://biochim2016.blogspot.com/

Створені методичні структури, кожна з яких має свою тематику і напрям дослідження https:http://biochim2016.blogspot.com/

План аудиторних занять із навчальної дисципліни «Формування інноваційної культури вчителя природничих наук» (3 кредити) подано в таблиці 1. Мета навчальної дисципліни – формувати у майбутніх учителів основи інноваційної культури, підвищити їхні професійні компетентності шляхом здобуття знань і умінь відповідно до професійно-кваліфікаційних характеристик, що дає змогу забезпечити вищу якість діяльності в сучасних освітніх умовах; розвивати здатність майбутнього фахівця до творчого сприйняття і розуміння дійсності в динамічному інноваційному середовищі з урахуванням специфіки професійної діяльності.

Таблиця 1

Тематичний план навчальної дисципліни «Формування інноваційної культури вчителя природничих наук»

№ пп	Назва теми	Розподіл годин				
		всього	лекц.	сем.	прак.	с.р.
1	2	3	4	5	6	7
1.	Тема 1. Вступ до спецкурсу. Інноваційна компетентність учителя Формування інноваційної культури учителя. Готовність учителя до інноваційної діяльності	8	2	1		5
2.	Тема 2. Інноваційні форми, методи і технології навчання	8	2	1		5
3.	Тема 3. Кейс-уроки , як пов'язати навчання з реальним життям	7	1	1		5
4.	Тема 4. Як запровадити STEM на своїх уроках.	6	1	1		4
5.	Тема 5. E-learning, m-learning, u-learning, f-learning,blended-learning методики навчання	6	1	1		4
6.	Тема 6. Критичне та креативне мислення – технології для розвитку творчих та впевнених у собі особистостей	9	1	1	2	5
7.	Тема 7. Проєктна технологія	5	1			4
8.	Тема 8. Метод «Скрайбінг»	5,5	0,5	1		4
9.	Тема 9. Метод «Fishbone»	5,5	0,5	1		4
10.	Тема 10. Метод «Storytelling» - метод цікавої розповіді	5,5	0,5	1		4
11.	Тема 11. Ігровий прийом «Quest»	6,5	0,5	1	1	4
12.	Тема 12. Метод Лепбук: яскраво, творчо, пізнавально	6	1	1		4
13.	Тема 13. Інтелект-карта – універсальний спосіб осмислення інформації	6	1	1		4
14.	Тема 14. Уроки мислення на природі	6	1		1	4
	Всього	90	14	12	4	60

Навчальна дисципліна передбачає виконання таких проєктів для організації самостійної діяльності студентів:

1) Використання інноваційних форм, методів і технологій навчання на уроці (з досвіду роботи наставника, завдання для виконання на педагогічній практиці).

2) Інноваційно-аналітичні вміння вчителя як умова успішної професійної діяльності.

3) Розробити таблицю, схему або карту-знань сучасних технологій навчання з короткою анотацією кожної технології, враховуючи взаємозв'язки традиційних та інноваційних технологій навчання.

4) Написати есе (3–4 сторінки) на тему «Інноваційні підходи до навчання: зарубіжний досвід» (країна на вибір) .

5) Розробити презентацію (не менше 15 слайдів), або короткий відеоролик (не менше 5 хв.) на тему «Учитель нової української школи: організація уроку». https://bioxima.wordpress.com/2020/

Експериментальна методика передбачала проведення таких форм навчальних занять: *методична майстерка* «Урок мислення на природі (Open-airclassroom): ефективний формат уроків у осінньо-весняний період» для охочих учителів природознавства, біології, географії, курсу «Природничі науки» та основ здоров'я; https://bioxima.wordpress.com/page/8/; *воркшопи для* майбутнього вчителя «Формування інтерактивного середовища Нової української школи через розвиток професійних компетентностей учителя», «Визначення пріоритетних форм і методів навчання сучасного фахівця в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти»; *відео-конференція* на тему: «EduScrum – методика управління освітніми проєктами» http://osnovuzdorovya.blogspot.com/2020/11/eduscrum.html; *вебінари:* «Що таке Квіз і як адаптувати його до освітнього процесу. Ігрові технології на уроках природничого циклу та основ здоров'я» https://bioxima.wordpress.com/page/4/ та «Вернісаж педагогічних ідей»; *онлайн-зустріч*: «Інноваційна мобільність педагога – 2020–2021. Змінюймо разом!» https://bioxima.wordpress.com/; *педагогічна майстерня на тему*: «Інноваційні форми організації навчальної діяльності» https://bioxima.wordpress.com/category/; *засідання інтерактивної школи сучасного вчителя*: «Інновації сьогодні. Основні освітні тренди навчального року» та «Формування інтерактивного середовища сучасного уроку біології через розвиток професійних компетентностей учителя»

https://bioxima.wordpress.com/category/21 ;https://bioxima.wordpress.com/category/21 ; *методичний кластер* «Інноваційні форми організації навчальної діяльності в Інтернет-середовищі» https://bioxima.wordpress.com/category/21.

Застосування в системі зазначених форм та змісту підготовки майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності складає суть авторської методики формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Основним її системотвірним чинником є мета, а саме: формування інтегральної компетентності підготовки магістрів за ОПП Середня освіта (Природничі науки). З метою перевірки ефективності запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності здійснювалась дослідно-експериментальна робота Вона передбачала три етапи: діагностико-коректуючий; навчальний; аналітико-регулятивний.

Після розробки методики формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності ми проведи перший діагностуючий зріз рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Перевірявся рівень сформованості мотиваційного, когнітивного, морально-вольового, гностичного, організаційного компонентів, здатність до самоуправління у педагогічній діяльності та комунікативні здібності. Після заповнення анкет підраховується загальна кількість балів. Максимальній загальній кількості балів – 560; від 400–560 балів – високий рівень сформованості готовності; від 240–400 балів –середній; 100–240 балів – достатній; менше 100 балів – низький (інноваційна діяльність учителя фрагментарна).

Після завершення навчання за експериментальною методикою (навчальний етап дослідження) проведено другий діагностуючий зріз. За різницею рівнів готовності робився висновок про ефективність запропонованої методики. У формувальному експерименті взяли участь 34 респонденти. Результати діагностуючого анкетування наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень сформованості готовності до інноваційної діяльності у майбутніх учителів природничих наук

Діагностичні зрізи	К-сть респ.	Рівніготовності(у %)			
		високий	середній	достатній	низький
Вхідний	34	28,7	28,9	31,6	10,8
Заключний	34	32,4	35,2	32,4	0
Різниця		+3,7	+6,3	+0.8	-10,8

Результати дослідження свідчать, що після впровадження експериментальної методики у 32,4 % респондентів готовність до інноваційної діяльності сформувалась на високому рівні. Це на 3,7 % більше, ніж до експериментального навчання. Значно зросли і показники кількості респондентів з середнім і достатнім рівнями. Разом з тим, кількість респондентів з низьким рівнем зменшилась з 10,8 % до 0 %.

Висновки. Запропонована методика формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності є ефективним механізмом впливу на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів природничих наук. Її впровадження сприяє підвищенню професійної майстерності, самоосвіті, розвитку інноваційної культури майбутнього вчителя, що загалом підвищує якість освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні ефективності кожної описаної форми організації навчальної діяльності майбутніх учителів природничих наук.

Список використаних джерел:

1. Артюшина М. В., Радченко М. І. Умови запровадження інноваційного навчання. *Формування психолого-педагогічної компетентності вчителів: тренінг-курс для викладачів вищих навчальних закладів* / за ред. *Л*. Савенкової, І. Романової. К.: НТЕУ, 2011. С. 129–143.
2. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: навчальний посібник. Одеса: Ранок, 2000. 148 с.
3. Ващенко *Л*. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти особливості управління. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6. № 3. С. 97–104.
4. Галіціна *Л*. Інноваційна діяльність ЗНЗ / упоряд. *Л*. Галіціна. Київ: В*Д* «Шкільний світ»: Вид. *Л*. Галіціна, 2005. 128 с.
5. Грицай Н. Б. Використання дистанційних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 27. С. 54–66.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF
7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладів загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодший спеціаліст)». URL: https://nus.org.ua/news/zatverdyly-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/
8. Степанюк А. В., Міронець *Л*. П. Методика використання веб-сайту у процесі навчання біології в основній школі. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*: зб. наук. пр. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 1 (13). С. 137–144.

9. Stepanyuk A., Olendr T. Training of Future Teachers of Natural Sciences in Pedagogical Universities of Ukraine: Realities and Prospects. *Pedagogika-Pedagogy*. 2019. Vol. 91. No. 9. P. 1319–1326.

References:

1. Artiushyna, M. V., & Radchenko, M. I. (2011). Umovy zaprovadzhennia innovatsiinoho navchannia [Conditions for the innovative learning introduction]. *Formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vchyteliv: treninh-kurs dlia vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv,* 129-143 [in Ukrainian].
2. Bohdanova, I. M. (2000). *Pedahohichna innovatyka* [Pedagogical innovation studies]. Odesa: Ranok [in Ukrainian].
3. Vashchenko, L. (2003). Innovatsiini protsesy v systemi zahalnoi serednoi osvity osoblyvosti upravlinnia [Innovative processes in the system of general secondary education: features of management]. *Osvita i upravlinnia*, 6, 3, 97–104 [in Ukrainian].
4. Halitsina, L. (2005). *Innovatsiina diialnist ZNZ* [Innovative activities at the secondary schools]. Kyiv: VD «Shkilnyi svit»: Vyd. L. Halitsina [in Ukrainian].
5. Hrytsai, N. B. (2016). Vykorystannia dystantsiinykh tekhnolohii u metodychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv biolohii [Using the distance technologies in methodical training of future teachers of Biology]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti,* 27, 54 – 66 [in Ukrainian].
6. State Standard of Basic and Complete General Secondary Education. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF [in Ukrainian].
7. Professional Standard for Teachers "Primary school teacher of general secondary education institutions", "Teacher of general secondary education institutions", "Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)". Retrieved from https://nus.org.ua/news/zatverdyly-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/ [in Ukrainian].
8. Stepanyuk, A. V., & Mironets, L. P. (2019). Metody kavykorystanniaveb-saitu u protses inavchannia biolohii v osnovnii shkoli [The methodology of using the website in the process of teaching Biology in a primary school]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity,* 1 (13), 137- 144 [in Ukrainian].
9. Stepanyuk, A., & Olendr, T. (2019). Training of Future Teachers of Natural Sciences in Pedagogical Universities of Ukraine: Realities and Prospects. *Pedagogika-Pedagogy,* 91, 9, 1319-1326 [in English].

Kozlovska L. P.,
orcid.org/0000-0001-6058-5889
StepanyukA.V.,
orcid.org/0000-0003-3258-9182

THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE SCIENCE TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

The technique of formation readiness of future science teachers' readiness to innovative activity based on the analysis of literary sources and own educational experience is proposed in the research. The technique has been worked out and tested while combining traditional and innovative means of training and proved to be the effective mechanism of influence on the professional development and competence of future teachers of natural sciences.

The management of education innovations among future teachers' of natural cycle is conducted through an integrated methodological platform with updated methodological structures, using innovative forms of work. Its leading idea is the viability of diversifying the means of future teachers' readiness for innovation.Theoretical and empirical methods were used for its implementation. The readiness of future teachers of natural sciences for innovative activity is determined.

The means of future teachers' preparation for innovative competence acquisition are singled out on the basis of the analysis of the theory and practice of teaching: study of the disciplines «Methods of Scientific Research» and «Formation of the Innovative Culture of Teachers».The technology of development and the content of the corresponding author's programs are described.The peculiarities

of the conducted webinars are defined: «What a Quiz is and How to Adapt It to the Educational Process»; «Vernissage of Pedagogical Ideas»; methodical workshop «Open-air Lesson of Thinking»; professional internship studios; pedagogical workshop «Innovative Mobility – 2021»; master class «Professional Development of a Teacher»;online conference «Distance Learning Technology as a Strategy for Updating Competency-Oriented Educational Environment» etc. The conclusion about the effectiveness of the use of mentioned forms of training is made.

Key words: teacher training, natural sciences, technique, innovative activity, methodical platform.

Дата надходженнястатті: 04.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

УДК 378.147:378.036:615.15
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.309*

Лисенко Н. В.*,*
orcid.org/0000-0002-6526-6104

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

У статті розглянуто питання освітнього та розвивального середовища навчального закладу в процесі підготовки спеціалістів фармацевтичної галузі. Проаналізовано наукові та методичні джерела з питань забезпечення розвивального характеру освітнього середовища вищої освіти у процесі використання міждисциплінарного підходу до навчання. Розкрито основні позиції навчального процесу, що стосуються фармацевтичної сфери діяльності майбутніх випускників; підкреслено роль міждисциплінарного підходу до навчання із застосуванням навчально-дослідницького та інноваційного середовища в ході підготовки випускників спеціальності «Фармація». Акцентовано увагу на реалізації ідеї міждисциплінарного підходу до навчання разом із сучасними концептуальними підходами до вдосконалення підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, адже він стимулює вдосконалення процесу теоретичного чи практичного заняття; надає студентові розуміння взаємопов'язаності фахових дисциплін, потреби в удосконаленні знань та вмінь задля вирішення ситуаційних завдань у процесі традиційного практичного заняття, на практиці в аптечній установі.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел з окресленої проблеми виокремлено ряд характеристик розвивального освітнього середовища, які слід ураховувати у процесі взаємодії усіх учасників освітнього процесу задля досягнення цілей навчального закладу та дотримання належних умов надання освітніх послуг, які повинні бути простором для повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих людей.

Ці та інші аспекти дозволяють стверджувати про нагальність перегляду традиційних підходів щодо підготовки студентів навчальних закладів; виокремлення нових прийомів, методів, напрямів роботи з ними задля формування конкурентоздатного, висококваліфікованого, готового до змін працівника.

Ключові слова: освітнє середовище, розвивальне середовище, інноваційне мислення, фармацевтична галузь, міждисциплінарний підхід, освітня діяльність, фактори впливу, дослідницька діяльність, самовдосконалення.

* © ***Лисенко Н. В.***

Постановка проблеми. Система фармацевтичної освіти в Україні передбачає підготовку фахівців різних освітніх рівнів (молодшого бакалавра, бакалавра, магістра), а також фахівців для науково-педагогічної діяльності. Це зумовлює організацію навчання здобувачів на базі повної (або неповної) середньої освіти у навчальних закладах I–IV рівнів акредитації до набуття майбутнім працівником відповідної професійної кваліфікації. Набута фармацевтична освіта дозволяє випускникам ЗВО займатися діяльністю, пов'язаною із виготовленням лікарських засобів в умовах аптек, належним їх зберіганням та відпуском (з аптек або їх структурних підрозділів).

Сьогодні підготовка таких фахівців здійснюється Національним фармацевтичним університетом (Харків), фармацевтичними факультетами медичних університетів та академій, які функціонують у низці міст України (Вінниця, Дніпропетровськ, Донецьк, Запоріжжя, Івано-Франківськ, Луганськ, Львів, Київ, Одеса, Рубіжне, Тернопіль, Черкаси, Чернівці та Ужгород) за спеціальностями «Фармація», «Технологія фармацевтичних препаратів», «Клінічна фармація», «Технологія парфумерно-косметичних засобів».

Для фармацевтичної освіти XXI ст. характерними є такі тенденції: досягнення стандартів європейського рівня; запровадження компетентнісного підходу на основі міждисциплінарного навчання; започаткування безперервного характеру вдосконалення фахової підготовки. Завдяки цьому уможливлюється мобільність майбутнього фахівця та його конкурентоздатність на ринку праці.

Ці та інші тенденції знайшли відображення в основних принципах розвитку вищої освіти України у контексті Болонського процесу та підкріплені на законодавчому рівні, а саме в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»).

Ідея впровадження міждисциплінарності (міжпредметності) у фахову підготовку була анонсована у Паризькому комюніке конференції ЮНЕСКО «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку», де було наголошено на тому, що «освітні системи у вищій школі потрібно організувати більш гнучко, щоб просувати науку і міждисциплінарність (міжпредметність)» [2].

Тому сьогодні очевидно, що впровадження ідеї міждисциплінарності у процес підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі разом із сучасними концептуальними підходами до організаційно-змістового вдосконалення системи навчання є актуальним.

Аналіз досліджень. Вивченню проблеми забезпечення розвивального характеру освітнього середовища закладу вищої освіти присвячені роботи зарубіжних авторів (Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, У. Мейс, М. Турвей, Дж. Равен, В. Сєріков, В. Ясвін та ін.) та вітчизняних дослідників (І. Бех, О. Керницький, С. Максимова, В. Рибалка, В. Семиченко, О. Ярошинська та ін.).

Однак, незважаючи на досить ґрунтовне та повне розкриття феномена «розвивальне середовище» та розроблення певних напрямів його формування у закладах вищої освіти, питання забезпечення розвивального характеру освітнього середовища у процесі використання міждисциплінарного підходу до навчання для майбутніх фармацевтичних працівників залишилось поза межами уваги науковців.

Мета статті – проаналізувати наукові та методичні джерела з питань забезпечення розвивального характеру освітнього середовища вищої освіти у процесі використання міждисциплінарного підходу до навчання; обґрунтувати важливість застосування цього підходу у процесі підготовки випускників спеціальності «Фармація».

Виклад основного матеріалу. Основне завдання, яке держава ставить перед будь-яким закладом вищої освіти, – це провадження освітньої діяльності на високому рівні,

щоб забезпечити здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними спеціальностями [7].

Слід зазначити, що навчання фахівців-фармацевтів в Україні, враховуючи міжнародні стандарти, ґрунтується на викликах сучасності. Насамперед, маємо на увазі утвердження фармацевтичної галузі на основі якісної підготовки висококваліфікованих фахівців, усвідомлення громадськістю цінності професії, безперервного вдосконалення змісту освіти, використання ІКТ-технологій у здобутті освіти, застосування європейського досвіду, просування до євроінтеграційних процесів.

Дана сфера входить у систему охорони здоров'я, однак напрацьовує свою схему розвитку, зважаючи на якісну підготовку кадрів за всіма напрямами фармацевтичної діяльності. При цьому система навчання у вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладах переважно орієнтована на озброєння знаннями студента, формування фахових умінь і навичок шляхом подачі їх від викладача до студента, майбутнього випускника навчального закладу, але з урахуванням сучасних вимог до фахівців медичної та фармацевтичної промисловості вона стала малоефективною. Сьогодні відчувається потреба у якісних змінах навчання молоді. Тобто йдеться про нові педагогічні підходи з використанням елементів дистанційної форми навчання.

На сучасному етапі соціокультурногота інформаційно-цифрового розвитку суспільства, посилення інтегративних та інноваційних процесів у освіті й науці майбутні випускники спеціальності «Фармація» у процесі навчання мають засвоювати міжнаукові знання, опановувати професійно необхідні вміння і навички на міждисциплінарній основі. Це сприятиме не лише їхній продуктивній діяльності та конкурентоздатності на ринку праці, а й професійній мобільності.

Але не слід забувати і про умови надання освітніх послуг у закладах вищої освіти, які мають створювати основу для повноцінного професійного розвитку, а також бути осередками формування успішних, креативних і талановитих випускників. Тут має панувати атмосфера фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату. Отже, маємо на увазі простір для навчання, розвитку та співпраці всіх учасників навчального процесу, де в кожного є можливість відшукати себе.

Перш ніж зануритися у процес забезпечення розвивального характеру освітнього середовища навчального закладу у процесі міждисциплінарного підходу до навчання студентів-випускників спеціальності «Фармація», слід проаналізувати основні поняття «освітнє середовище», «розвивальне освітнє середовище».

Вітчизняні та зарубіжні науковці і практики висловлюють свої погляди на освітнє середовище як частину самого життя людини, її перебування у соціумі, що виявляється у сукупності всіх зовнішніх та внутрішніх чинників, які безпосередньо (чи опосередковано) впливають на особистість у процесі навчання та розвитку; це певний виховний простір, у якому відбувається її визначеність. Цікавим є підхід зарубіжного науковця В. Ясвіна, котрий переконаний, що освітнє середовище – це ті життєві ситуації, які відбуваються у самому закладі освіти, де сформовані індивідуальні методи впливів, використовуються просторові умови та предметні засоби, які забезпечують можливість саморозвитку та самовдосконалення здобувача освіти [5, с. 16–17].

В. Сухомлинський писав, що середовище – «це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад вчителя, і загальний моральний тонус життя колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність» [9, с. 190–191]. Видатний педагог звертає увагу на той факт, що «середовище не є чимось раз назавжди створеним і незмінним…, середовище має повсякденно створюватись і збагачуватись» [9, с. 191].

Такі ідеї визначних педагогів і науковців, не вагаючись, можна застосувати і до освітнього середовища закладу вищої освіти, адже в центрі уваги кожного з них – людина, яка прагне до знань. І не важливо, чи це буде учень, чи студент: ідеться про особистість зі своїм світоглядом, мисленням, прагненнями на певному етапі життя. На основі досліджень учених доходимо висновку, що освітнє середовище – це сукупність певних умов, відкритих можливостей із урахуванням матеріальних, фінансових, технологічних та організаційних можливостей для освіти особистості, що заплановані в закладі освіти, який виконує функції надання середньої чи вищої фахової освіти; надає можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку здобувачів освіти; впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фармацевтичного фахівця, забезпечуючи його готовність до практичної діяльності чи продовження навчання, самореалізації [13].

Такий підхід дозволяє розглядати будь-які з умов чи ресурсів освітнього середовища як «фактор впливу» на суб'єкта навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти. Змінюючи їх, ми здатні впливати загалом на освітній процес, у тому числі на його результат, – випускника навчального закладу. Освітнє середовища вважається якісним, якщо воно здатне забезпечити всіх суб'єктів освітнього процесу можливостями для задоволення освітніх потреб, саморозвитку та самовдосконалення. Постійне вивчення освітнього середовища шляхом аналізу, експериментів та удосконалення уже існуючих методів дає можливість виявити нові шляхи для розвитку суб'єктів освітнього процесу, допомогти їх адаптуватись до умов освітнього середовища і сприяти максимальній реалізації освітніх цілей.

Однак для фармацевтичної сфери обслуговування необхідно враховувати ряд позицій.

По-перше, ми повинні вимальовати взірець працівника. У кожного свої погляди на вирішення окресленого питання, тобто характеристику справжнього фахівця. І все це залежить від віросповідання, життєвого устрою, освіти та способу життя особи.

По-друге, у процесі навчання у закладі вищої освіти студент проходить складний шлях професійної орієнтації і формування, а на кінцевий вибір фаху впливають різні чинники, як особистісні, так і зовнішні, а саме затребуваність на ринку праці.

По-третє, загальновідомо, що в однаковому середовищі, де діє єдина система впливів та умов, можуть у різних суб'єктів навчання відбуватися зміни різного типу (від позитивного розвитку особистості до регресу), оскільки вони по-різному взаємодіють із освітнім середовищем [4].

По-четверте, у закладі вищої освіти ми працюємо зі студентами, котрі вже мають сформовані погляди на життя.

Отже, виходячи з викладеного вище, а також на основі ідей філософської і науково-педагогічної літератури, зупинимося на визначенні освітнього середовища (запропонованого О. Керницьким) як педагогічного феномена: це континуум, що розвивається і «складається з просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та ін. факторів, які з'являються як цілеспрямовано створювані й спонтанні умови взаємодії особистості, що розвивається, і об'єктивного світу вищої школи. Взаємодія між ними проявляється у формі ситуацій та подій, що виникають у сферах ділових і міжособистісних контактів, творчих структур науково-педагогічних шкіл, предметно-просторового й інформаційного оточення; початком, який інтегрує та забезпечує індивідуально-професійне становлення майбутніх фахівців» [1, с. 46].

Створення навчально-дослідницького середовища, починаючи з другого курсу фармацевтичного факультету, сприяє формуванню у здобувачів освіти позитивної

мотивації, відповідального ставлення до навчання, стимулює розвиток їхньої пізнавальної активності, почуття впевненості в собі та результатах власної діяльності.

На думку В. Сухомлинського, «педагоги працюють над вирішенням традиційних проблем: навчання – виховання, навчання – розвиток» [10, с. 69]. Але навчання, виховання і «розвиток неможливі, якщо … одночасно не збуджується… інтерес до навчання і … [бажання] вчитися, … відчуття радості успіху, подолання труднощів» [10, с. 41], оскільки «праця душі повинна з'єднатися з працею думки і працею рук» [10, с. 70–71].

Ці слова ще раз підтверджують важливість роботи викладача зі студентами, його професіоналізму, уміння контактувати, донести до них свою думку та допомогти знайти правильне рішення тих чи інших завдань, ситуаційних задач у процесі навчання з певної дисципліни. І звичайно ж, мотивація до навчання, самовдосконалення, яке породжує інтерес, є рушійною силою в отриманні результативності своєї праці.

У контексті зазначеного важливого значення набуває розвиток інноваційного мислення особистості. На переконання В. Кременя, цього потребує «сама динаміка мінливого світу», яка залежить від культурного середовища, суспільного комфорту, інноваційної освіти [3, с. 233–234].

Інноваційне навчальне середовище – це «педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу» [11]. Процес навчання особистості значною мірою має бути творчим. А також постає необхідність у формуванні прагнення дослідницької діяльності, тобто маємо на увазі «певну тривалу тенденцію до пошуків проблем у світі та самостійного їх подолання». Як слушно наголошує Р. Швай, «інноваційна людина сприймає світ не як незмінну і гармонійну структуру, до якої легко можна пристосуватися, а як систему завдань, які потрібно вирішити» [12]; як «область пізнавальної і практичної непевності» [14, с. 39].

Це потребує упровадження інноваційних технологій у навчанні, вихованні та розвитку студентів вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів; тісної співпраці закладів вищої освіти з практичною фармацією, оскільки самостійність кожної зі сторін не є результативною.

Міждисциплінарність не є винятком у такому процесі, а навпаки, сприяє реалізації усіх дидактичних принципів навчання, стимулює викладачів до оновлення змісту навчання, збагачення його цікавими та актуальними міждисциплінарними темами, новими соціальними ролями та комунікативними ситуаціями. При цьому відповідно до принципу інтеграції має бути взаємозв'язок всіх компонентів процесу навчання, елементів системи, що є основоположним у розробленні цілей навчання, визначенні його змісту, форм і методів. Реалізація міждисциплінарних зв'язків у навчальній діяльності – це один з необхідних дидактичних засобів формування у студентів професійних знань і навичок. Важливо, щоб навчальна інформація, засвоєна під час вивчення інших дисциплін, не повторювалась, а використовувалася для мотивації навчальної діяльності студентів, актуалізації опорних знань, умінь і навичок, обґрунтування, з'ясування сутності явищ, моделювання процесів тощо [5].

Міждисциплінарний підхід у цій ситуації стимулює до вдосконалення процесу теоретичного чи практичного заняття, надає студентові розуміння взаємопов'язаності фахових дисциплін, потреби в удосконаленні знань та вмінь задля вирішення ситуаційних завдань у процесі традиційного практичного заняття, ділових ігор, на практиці в аптечній установі. І чим цікавіше студенту навчатися, тим

продуктивнішим буде навчання. Адже подолання будь-яких труднощів додає упевненості у своїх силах, бажання долати нові вершини і відчувати радість перемог.

Міждисциплінарність веде до позитивних результатів: підвищення мотивації студентів до навчання; зростання якісних показників успішності навчання, підсумкової атестації; визначеність викладачів при підготовці до практичного чи теоретичного заняття. Але це не дозволяє нам з'ясувати якість готовності студентів до практичної діяльності в реальних умовах, оскільки кожна особистість розвивається за рахунок щоденної праці, пізнання нового, удосконалення тих знань, які вже нею набуті, оскільки освітнє середовище не тільки всередині навчального закладу, воно і всередині фармацевтичної установи, де студенти проходять пропедевтичну чи переддипломну практику. Тому питання проходження практики студентів на фармацевтичних підприємствах чи в аптечних установах нашої країни відкрите і потребує вирішення не тільки на рівні навчальних закладів, а й на рівні держави. На жаль, більшість приватних фармацевтичних установ відмовляється брати студентів для проходження практики. Вирішення цього питання повинно бути чітко прописане в документах, що стосуються господарської діяльності з виробництва лікарських засобів, оптової та роздрібної торгівлі ними, а також виробами медичного призначення. Коли ти ставиш певні умови іншій стороні у своїй діяльності, будь готовим прийняти у відповідь такі ж умови і до себе. Якщо ти хочеш мати висококласного спеціаліста фармацевтичної справи – надай йому можливість удосконалити свої знання та практичні навички, отримані у стінах навчального закладу, відчути себе корисним як для підприємства, так і суспільства, відчути впевненість у собі, готовність до праці, подальшого розвитку у цьому напрямі.

Як засвідчують результати нашого дослідження, у сучасній педагогічній практиці існує чимало труднощів щодо створення *розвивального освітнього середовища*, зорієнтованого на розвиток фахової талановитості. Освітнє середовище як складова багаторівневої системи не має визначального впливу на фаховий і соціальний розвиток особистості, позаяк, з одного боку, є родина, мікроклімат освітнього закладу, навколишнє середовище, а з іншого – економічні, політичні, соціальні, культурні, ідеологічні, релігійні та інші суспільні чинники. Тому розвивальне освітнє середовище лише уможливлює (але не гарантує) формування творчо розвиненої особистості, яка усвідомлює, що власні досягнення є результатом власної пізнавальної діяльності.

Аналіз науково-педагогічних джерел з питань, пов'язаних з розвивальним освітнім середовищем, дозволив виокремити (услід за В. Мелешко [4] й А. Смолюк [8]) його фахово значущі особливості: «*домінантність* – це наявність у середовищі потенціалу для розвитку особистісних цінностей» [там само, с. 42] студента, його значущість щодо впливу на зростаючу особистість інших соціальних чинників; позитивне середовище в навчальному закладі мало домінантне значення у становленні студента; «*педагогічна інтенсивність* – динамічна характеристика, що засвідчує ступінь насиченості відповідного середовища шляхом використання викладачем педагогічних інновацій, нетрадиційних форм і методів організації навчально-виховного процесу …[в навчальному закладі] (тренінги, ділові ігри, проєктні та комп'ютерні технології тощо)» [там само, с. 42] з обов'язковим використанням міждисциплінарної інтеграції); «*широта* – пов'язана зі структурно-змістовною характеристикою, що засвідчує міру включення …[здобувача освіти (першокурсника)] в конкретне середовище (наприклад, освітнє середовище випускника сільської школи, вихідця із малозабезпеченої чи неповної сім'ї значно вирізняється від оточення його ровесника, що проживає в місті і має значно ширші можливості для розвитку здібностей у позашкільних навчальних закладах, інформаційних центрах, пізнання довкілля та збагачення особистісного

досвіду у міжнародних подорожах, зустрічах з авторитетними постатями тощо)» [там само, с. 42–43]; «*емоційна насиченість* – ефективне співвідношення в середовищі емоційного й раціонального компонентів, тобто спрямованість на його збагачення в емоційному плані» [там само, с. 43]; «*соціокультурна мобільність* – слугує критерієм соціально орієнтованого творчого потенціалу середовища, його здатність до прогресивних змін, оперативного впровадження інновацій з урахуванням суспільних вимог (передусім регіональних), взаємодії з … навчальними закладами, громадськими організаціями тощо» [там само, с. 43]; «*координованість* – узгодження цілей, змісту, форм та методів діяльності всіма учасниками педагогічного процесу … [освітнього] закладу, налагодження активної співпраці між ними заради створення ефективного розвивального освітнього середовища» [там само, с. 43] закладу вищої освіти; «*стійкість* – засвідчує стабільність середовища щодо цілеспрямованого прогресивного впливу на розвиток і саморозвиток кожного [там само, с. 43] здобувача освіти, реалізації його творчого потенціалу в освітньому процесі; продукування та збереження педагогічних традицій у системі підготовки фахівців.

Висновки. Таким чином, розвивальний характер освітнього середовища навчального закладу у процесі використання міждисциплінарного підходу до навчання – це непростий процес розвитку і становлення особистості, що слугує чинником формування поведінки. Відповідно на формування поведінки впливає середовище, взаємодія особистості з його складовими.

Ці та інші аспекти дозволяють стверджувати про нагальність перегляду традиційних підходів щодо підготовки студентів навчальних закладів; виокремлення нових прийомів, методів, напрямів роботи з ними задля формування конкурентоздатного, висококваліфікованого, готового до змін працівника.

Список використаних джерел:

1. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2013. № 38–39. С. 43–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_8
2. Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» ЮНЕСКО, Париж, 5–8 липня 2009 року (8 липня 2009 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_011#Text
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ: Знання, 2011. 349 с.
4. Мелешко В. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnuk_10.pdf
5. Микитюк О. Ю. Міжпредметна інтеграція при вивченні медичної і біологічної фізики як фактор формування наукового світогляду майбутнього лікаря. *Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних* (*фармацевтичному*) *навчальних закладах України на новому етапі*: *матеріали доп*. Х *ювіл. Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю* (18–19 квіт. 2013 р.). Тернопіль: ТДМУ, 2013. Ч. 2. С. 602–604.
6. Музика Л. О., Корольов Д. К., Семенова Р. О. та ін. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник [за ред. О. Л. Музики]. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.
7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556–VIIURL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
8. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Луцьк, 2017. 277 с.

9. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1982. 206 с.
10. Сухомлинский В. А. О воспитании. Москва: Политиздат, 1973. 270 с.
11. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі підготовки майбутнього вчителя. URL: http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf
12. Швай Р. І. (2010). Формування інноваційної особистості. *Гуманізм та освіта*: *електронне наукове видання матеріалів конференції*, 2010. URL: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Shvay.php
13. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2011. № 4 (1). С. 104–109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4%281%29__19
14. KozieleckiJ. Człowiek wielowymiarowy. Warszawa: Zak, 1996. 290 s.

References:

1. Kernytskyi, O. M. (2013). Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu yak pedahohichnyi fenomen [Educational environment of a higher education institution as a pedagogical phenomenon]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 38–39, 43–50. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_8 [in Ukrainian].
2. Communiqué of the World Conference on Higher Education, 2009: "New Dynamics of Higher Education and Science for Social Change and Development" by UNESCO, Paris, dated July 5-8, 2009 (July 8, 2009). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_011#Text [in Ukrainian].
3. Kremen, V. H. (2011). *Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori* [Philosophy of anthropocentrism in the educational space]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
4. Meleshko, V. *Osoblyvosti formuvannia navchalno-vykhovnoho seredovyshcha u silskii shkoli* [Peculiarities of formation of educational environment in rural school]. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnuk_10.pdf [in Ukrainian].
5. Mykytiuk, O. Yu., Boiechko, V. F., & Olar, O. I. (2013). Mizhpredmetna intehratsiia pry vyvchenni medychnoi i biolohichnoi fizyky yak faktor formuvannia naukovoho svitohliadu maibutnoho likaria [Interdisciplinary integration in the study of Medical and Biological Physics as a factor in forming the scientific worldview of the future doctor], *Kredytno-modulna systema orhanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchykh medychnykh (farmatsevtychnomu) navchalnykh zakladakh Ukrainy na novomu etapi,* materialy dop. XX yuvileinoi Vseukrainskoi navchalno-naukovoi konferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu [Credit-modular system of organization of educational process in higher medical (pharmaceutical) educational institutions of Ukraine at the new stage, Proceedings of the Xth Anniversary All-Ukrainian Educational and Scientific Conference with International Participation]. Ternopil: TDMU [in Ukrainian].
6. Muzyka, L. O., Korolev, D. K., & Semenova, R. O. (Ed.). (2015). *Psykholohichni zasady rozvytku obdarovanoi osobystosti v osvitnomu seredovyshchi* [Psychological principles of gifted personality development in the educational environment]. Kyiv-Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
7. On Higher Education, Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556–VII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
8. Smoliuk, S. V. (2017). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stanovlennia rozvyvalnoho osvitnoho seredovyshcha v system i pochatkovoi osvity Ukrainy (kinets XX – pochatok XXI st.)* [Organizational and pedagogical conditions for the formation of a developmental educational environment in the system of primary education in Ukraine (late XX − early XXI century)]. (Candidate's thesis). Lutsk [in Ukrainian].
9. Sukhomlinsky, V. A. (1982). *Razgovor s molodym direktorom shkoly* [Conversation with the young headmaster of the school]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
10. Sukhomlinsky, V. A. (1973). *O vospitanii* [On upbringing]. Moskva: Politizdat [in Russian].

11. Shapran, Yu. P, & Shapran, O. I. (2010). *Stvorennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha v protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia* [Creating an innovative educational environment in the process of preparing a future teacher]. Retrieved from http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf [in Ukrainian].
12. Shvai, R. I. (2010). *Formuvannia innovatsiinoi osobystosti. Humanizm ta osvita*: *elektronne naukove vydannia materialiv konferentsii* [Formation of innovative personality. Humanism and education: electronic scientific publication of conference materials]. Retrieved from http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Shvay.php [in Ukrainian].
13. Yaroshynska, O. (2011). *Seredovyshchnyi pidkhid v profesiinii osviti: teoretychni zasady ta perspektyvy vprovadzhennia. Problemy pidhotovky suchasnohovchytelia* [Environmental approach in vocational education: theoretical principles and prospects of implementation. Problems of modern teacher training], 4 (1), 104–109. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4%281%29__19 [in Ukrainian].
14. Kozielecki, J. (1996). *Liudyna bahatovymirna* [Człowiek wielowymiarowyielecki]. Warszawa: Zak. [in Polish].

Lysenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-6526-6104

INTERDISCIPLINARY ORGANIZATION OF THE DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF FUTURE PHARMACISTS' PREPARATION

The article considers the issues of educational and developmental environment of the educational institution in the process of training specialists in the pharmaceutical industry. Scientific and methodological sources on ensuring the developmental nature of the educational environment of higher education in the process of using an interdisciplinary approach to learning are analyzed.The main positions of the educational process concerning the pharmaceutical sphere of activity of future graduates are revealed; the role of interdisciplinary approach to learning with the use of educational, research and innovation environment in the preparation of graduates of the specialty "Pharmacy" is emphasized. Emphasis is placed on the implementation of the idea of interdisciplinary approach to learning together with modern conceptual approaches to improving the training of future professionals in the pharmaceutical industry, because it: stimulates to improve the process of theoretical or practical training; provides the student with an understanding of the interconnectedness of professional disciplines, the need to improve knowledge and skills to solve situational problems in the process of traditional practical training, in practice in a pharmacy.

Based on the analysis of scientific and pedagogical sources on the outlined problem, a number of characteristics of the developmental educational environment are identified, which should be taken into account in the interaction of all participants in the educational process to achieve the goals of the educational institution, creative and happy people.

These and other aspects suggest the urgency of reviewing traditional approaches to training students; identification of new techniques, methods, areas of work with them in order to form a competitive, highly qualified, ready for change employee.

Key words: educational environment, development environment, innovative thinking, pharmaceutical industry, interdisciplinary approach, educational activity, factors of influence, research activity, self-improvement.

Дата надходження статті: 04.11.2021р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лодатко Є. О.

УДК 378.147.016:656.61.052
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.312

Ліпшиць Л. В.*,*
orcid.org/0000-0001-6443-3321

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ ФАХІВЦІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано необхідність використання кейс-методу в професійній підготовці майбутніх морських фахівців при вивченні англійської мови. Визначено важливість вивчення англійської мови майбутніми спеціалістами морської галузі в умовах сьогодення.

З'ясовано, що кейс-метод активно застосовується у закладах освіти морського профілю, оскільки відповідає потребам нинішнього часу і несе в собі великі можливості щодо професійного розвитку особистості майбутнього морського фахівця. Схарактеризовано необхідні навички майбутніх спеціалістів, які формуються при використанні кейс-методу, такі як: чітке виконання поставленої мети та завдання, вміння формулювати протилежну точку зору, вміння аргументувати та захищати власну думку, критично мислити, знаходити рішення в умовах обмеженого часу.

Автор наголошує, що мета застосування кейс-методу при вивченні морської англійської мови має бути обґрунтованою та значною, оскільки робота з кейсом повинна зацікавити студентів завдяки напруженості ситуації, конфлікту та драматичності. Визначено зміст морського кейса, який має відображати навчальні цілі, містити дозовану інформацію, щоб студенти швидко зрозуміли суть проблеми, та надавати необхідні дані для її вирішення. Виявлено особливості роботи над кейсом, у процесі якої студенти повинні використовувати отриманні знання та проявляти свої особисті якості, такі як: здатність демонструвати рівень бачення професійної ситуації, рівень володіння морською англійською мовою та ін.

Сформульовано послідовні кроки опрацювання змісту кейса морської тематики та чинники ефективної роботи, які залежать від якості самого кейса, рівня професійної підготовленості студентів та готовності викладача. Розглянуто типи кейсів, які необхідно використовувати при вивченні морської англійської мови. Подано визначення кейса морської тематики як єдиного інформаційного комплексу; опису подій, що містить певну проблемну ситуацію, яка потребує обговорення та прийняття обґрунтованого вирішення.

Схарактеризовано кейс-метод як інтерактивний метод навчання, метод аналізу ситуації, який надає змогу наблизити процес навчання до реальної професійної діяльності морських фахівців.

Ключові слова: кейс, кейс-метод, професійна підготовка, морська англійська мова, майбутні морські фахівці, практичне заняття, викладач, навички.

Постановка проблеми. Новітні стратегії розвитку морського ринку праці, вимоги роботодавців, робота на сучасних суднах світового флоту в багатонаціональних екіпажах призводять до перегляду системи професійної підготовки майбутніх морських фахівців. При цьому надзвичайно важливого значення набуває цілеспрямована організація навчального процесу, враховуючи використання ефективних методів навчальної діяльності.

Здатність особистості володіти іноземною мовою належить до переліку загальних ключових компетентностей сучасної людини. Цей факт у повній мірі стосується й майбутніх морських фахівців. В умовах сьогодення майбутні морські спеціалісти

* © *Ліпшиць Л. В.*

розуміють необхідність вивчення іноземної мови, головне місце серед яких посідає англійська.

Загальновідомо, що навчання іноземній мові (зокрема, англійській) – це гнучкий інформаційно-освітній процес, де зберігається підвищена увага не тільки до нових освітніх технологій та педагогічних інновацій, але й використовуються традиційні методи. Однією із інноваційних технологій навчання є кейс-метод.

Аналіз досліджень. Сьогодні кейс-метод активно застосовується у закладах освіти морського профілю, оскільки відповідає потребам часу і несе в собі великі можливості, зокрема щодо професійного розвитку особистості майбутнього морського фахівця.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблему використання кейс-методу у процесі викладання різних дисциплін висвітлювали Т. Аргунова [1], В. Вишнопольська [2], В. Кудрявцева [4], В. Смелікова [5], Е. Стрига [6], І. Форостюк [7] та ін. Науковці зазначають, що саме використання кейс-методу дозволяє майбутнім спеціалістам розвинути необхідні навички, такі як: чітке виконання поставленої мети та завдання, вміння формулювати протилежну точку зору, вміння знаходити аргументи та захищати власну думку, критично мислити, швидко знаходити рішення в умовах обмеженого часу.

Так, О. Каніболоцька вважає, що ефективність технології кейс-стаді полягає в тому, що за допомогою даного методу формується уміння організовувати діяльність й обирати форми досягнення результатів, максимально використовуючи бажання і здібності людей; застосування кейс-стаді замінює пасивний тип навчання, в якому студенту відводиться роль слухача, активним навчанням, де студент стає активним генератором творчих знань і конструктивних рішень; ця технологія створює умови для перетворення знань із безлікої інформації, отриманої шляхом механічного заучування, на особистий досвід студентів [3, с. 203].

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності використання кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутніх морських фахівців при вивченні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Мета застосування кейс-методу при вивченні морської англійської мови має бути обґрунтованою та значною, оскільки робота з кейсом повинна зацікавити студентів завдяки напруженості ситуації, конфлікту та драматичності. Тому, зміст морського кейса має відображати навчальні цілі, містити дозовану інформацію, щоб студенти швидко зрозуміли суть проблеми, та надавати необхідні дані для її вирішення. Під час роботи над розв'язанням морського кейса студенти повинні не тільки використовувати вже отриманні знання, але й проявляти свої особисті якості, такі як: здатність демонструвати рівень бачення професійної ситуації, рівень володіння морською англійською мовою та ін.

Зважаючи на те, що кейс-метод – це технологія контекстного навчання та алгоритмізований процес, основною метою якого є вирішення певної ситуації, організація роботи з ним повинна бути чітко структурована. Тому не рекомендується порушувати послідовність етапів роботи.

У цілому сформульовано кілька послідовних кроків опрацювання кейса, а саме:1) обговорення питань, представлених перед текстом, які зачіпають загальні питання та вимагають від майбутніх спеціалістів теоретичних знань за основним фахом; 2) індивідуальна самостійна робота з матеріалами кейса, представленими у вигляді тексту або аудіо/відео файлу (в залежності від рівня підготовленості); 3) обговорення питань після тексту кейса, які стосуються аналізу представленої інформації, з метою перевірки рівня розуміння прочитаного або почутого тексту; 4) робота в невеликих групах по обговоренню ключової проблеми; 5) представлення результатів обговорення

в малих групах на загальній дискусії; 6) виконання вправ, спрямованих на відпрацювання лексичних і граматичних труднощів, з якими можуть зіткнутися студенти; 7) написання summary – короткого викладу матеріалу або conclusion – заключного узагальнення; 8) підготовка презентації і виступ за матеріалами кейса англійською мовою [3, с. 204].

Вважаємо, що ці етапи можна успішно використовувати в ході опрацювання змісту кейса морської тематики.

Зазначимо, що роботу над кейсом доречно планувати як на практичному занятті заключного етапу вивчення певної морської теми, так і у процесі опанування навчального матеріалу; а також під час проведення уроків-дискусій або дебатів з актуальних питань професійної направленості, організації як діалогічної, так і полілогічної мовленнєвої діяльності, проєктної роботи.

Ми погоджуємось з точкою зору Н. Черненко, що практичне заняття є основною формою для реалізації кейс-технологій, на якому поглиблюються та закріплюються знання з фахових і гуманітарних дисциплін, удосконалюються вміння та навички комунікації, формується мотивація до активного професійно-орієнтованого спілкування. Практичні заняття проводяться у невеликих групах, що сприяє встановленню атмосфери активної взаємодії та комунікації [8, с. 12].

Оскільки кейс-метод має комплексний характер і містить всі види мовленнєвої діяльності, використання його на заняттях з морської англійської мови є цілком доречним. Успішна та ефективна робота над кейсом морської тематики залежить від якості самого кейса, рівня професійної підготовленості студентів та готовності викладача, який виступає як помічник, консультант та організатор, завданням якого є допомагати студентам швидко вирішувати проблеми, організовувати дискусію та обговорення, вміло допомагати та спрямовувати хід роботи. Тож, майбутні морські фахівці отримають користь від роботи над кейсом, якщо вони братимуть активну участь у дискусії та обговоренні. Для того, щоб підготуватися до обговорення кейса в аудиторії, студентам необхідно вивчити факти, зробити висновки з даних фактів, оцінити альтернативні дії в певній ситуації та зробити вибір на користь того чи іншого плану дій, бути готовими представити свої думки під час обговорення в аудиторії, відстояти свої погляди або переглянути початкове рішення.

Нам імпонує наукова позиція В. Кудрявцевої про те, що «кожну навчальну тему програми варто забезпечувати декількома кейсами для різнобічного обговорення схожих проблемних ситуацій в управлінні судном» [4, с. 175].

Робота над розв'язанням кейса допомагає майбутнім морським фахівцям отримати підґрунтя для перевірки теоретичних знань та дослідження ідей, визначення закономірностей, взаємозв'язків, обґрунтування гіпотез щодо ланцюга розвитку подій; якісно та глибше зрозуміти тему, розвинути уявлення; підвищити зацікавленість незвичайною ситуацією, що виникла на борту судна; сприяти процесу мислення та дискусії щодо розвитку подій, які призвели до аварійної ситуації; перевірити власні погляди; згенерувати, розвинути і застосувати критичне, аналітичне, стратегічне і творче мислення; отримати додаткову інформацію професійного характеру; сформувати вміння вирішувати практичні проблеми та запропонувати альтернативні рішення, робити раціональні висновки, у тому числі в нестандартних ситуаціях; поєднати теоретичні знання з реаліями життя та професійної діяльності, перетворити абстрактні знання у вміння з метою збереження безпеки під час роботи у багатонаціональній команді на борту закордонного судна; сформувати комунікативні навички спілкування в багатонаціональному екіпажі. Сприяє цьому й те, що для роботи з кейсом необхідно підбирати автентичні тексти, такі як: газетні та журнальні статті, репортажі з місця

подій, уривки з художніх творів, рекламні оголошення, звіти про розслідування морських аварій, спогади капітанів тощо. Кейси, доповнені таблицями, ілюстраціями, фото з місця події, відео та аудіо матеріалами, є цікавими для роботи.

На наш погляд, у процесі вивчення морської англійської мови особливої уваги заслуговуютьнаступні такі типи кейсів: кейс-випадок, кейс-вправа і кейс-ситуація. Детальніше розглянемо ці типи.

Кейс-випадок – це короткий текст, в якому розповідається про окремий випадок. Під час проведення практичних занять з морської англійської мови слід використовувати такий кейс, щоб проілюструвати певну ідею або актуалізувати питання для обговорення. Отже, студентам не треба готуватися до обговорення вдома, оскільки кейс-випадок можна прочитати дуже швидко.

Для проведення кількісного аналізу слід використовувати кейс-вправу, що надає майбутнім морським фахівцям можливість застосовувати на практиці здобуті навички. Студенти мають можливість зануритись у ситуацію та в ході пізнавальної діяльності представити свої думки, використовуючи творчий підхід, адже робота над кейс-вправою може здійснюватися у декілька етапів. Отже, опрацювання майбутніми морськими фахівцями кейс-вправи сприяє розширенню професійних знань, покращенню здатності спілкуватися морською англійською мовою, розвитку винахідливості.

Під час роботи з кейс-ситуацією студенти найчастіше відповідають на запитання: «Чому ситуація набула такого розвитку і як можна виправити становище?», тому що такий кейс вимагає від студентів аналізу ситуації.

Як правило, студентам пропонується реальна кейс-ситуація, найчастіше у вигляді звіту про аварію, яка виникла на борту закордонного судна, після вивчення відповідного навчального модуля. Спільна діяльність викладача та студентів дозволяє розробити спосіб вирішення. Якщо кейс містить фото з місця подій, студентам спочатку необхідно розглянути його і відповісти на запитання та проаналізувати, що саме призвело до аварії. Завдяки такому завданню студенти використовують наявний у них обсяг теоретичних знань. Потім під час самостійної роботи вони ознайомлюються з повним текстом кейсу.

Аналіз подій та умов, які призвели до аварійної ситуації на судні, здійснюється послідовно за чітким алгоритмом та включає декілька етапів. По-перше, відповіді студентів на питання після тексту кейса дозволяють перевірити, наскільки вони зрозуміли прочитане та як аналізують інформацію, подану у кейсі. По-друге, обговорення основної проблемної ситуації може бути проведено в невеликих групах. Результатом обміну думками може бути розуміння мотивів, які призвели до негативних наслідків. По-третє, на завершальній стадії роботи з кейс-ситуацією студентам необхідно запропонувати розповісти, як би вони повели себе у подібній ситуації, тобто студентам необхідно визначити альтернативні шляхи для запобігання небезпечного випадку, розробити план їх реалізації.

Треба зазначити, що використання кейс-методу буде ефективним, якщо застосовувати його нарівні з іншими методами. При цьому важливо додати, що об'єктивний мінімум або максимум кейсів, які визначають цілісність курсу морської англійської мови та досягнення поставлених навчальних цілей, залежать від інтелектуального та освітнього рівня студентів, а також від освітньої програми.

Наш досвід свідчить, що необхідно використовувати кейси короткі та довгі, які викладаються конкретно або узагальнено, але, при цьому зміст кейса має відображати навчальні цілі. Дуже важливим є утримання від надмірно насиченої інформації та інформації, що не має безпосереднього відношення до теми, яка вивчається. У цілому кейс має містити дозовану інформацію, яка дозволяє студентам

швидко зрозуміти суть тієї чи іншої проблеми та надати всі необхідні дані для її вирішення.

Висновки. Таким чином, кейс морської тематики – це єдиний інформаційний комплекс; опис подій, що містить певну проблемну ситуацію, яка потребує обговорення та обґрунтованого вирішення. Такий кейс складається з проблеми, яка має декілька варіантів вирішення, допоміжної інформації, необхідної для аналізу кейса, завдання до нього.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що наявність конфліктних суперечок, аргументації, дискусії в структурі кейса морської тематики тренує студентів обговорювати; навчає системно розібратися у професійній ситуації, дотримуватись етикету спілкування, захищати свою точку зору, переконувати співрозмовників у своїй правоті. Саме тому під час роботи над кейсом морської тематики створюються відповідні умови, завдяки яким студенти здобувають нові знання, використовуючи різні джерела; відпрацьовують комунікативні вміння, працюючи у командах; застосовують набуті знання для вирішення практичних професійних завдань; розвивають вміння дослідження ланцюга подій, такі як: виявлення суті проблеми, збір інформації з різних ресурсів, проведення спостереження та узагальнення, розроблення гіпотези, побудова та представлення альтернативного плану дій, системного та критичного мислення.

Отже, кейс-метод – це інтерактивний метод навчання, метод аналізу ситуації, який надає змогу студентам наблизити процес навчання до реальної професійної діяльності морських фахівців.

Уважаємо, що розгляд питання використання кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутніх морських фахівців при вивченні англійської мови наразі є необхідним та заслуговує на подальше вивчення.

Список використаних джерел:

1. Аргунова Т. Г. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ССУЗА: науч.-метод. пособ. Москва, 2007. 104 с.
2. Вишпольська В. Ф. Застосування кейс-методу у професійній підготовці фахівця з міжнародних економічних відносин. *Наукові записки*. Київ, 2009. Вип. 82. С. 25–33.
3. Каніболоцька О. А. Метод case-study у процесі навчання студентів немовних спеціальностей у вищій школі. *Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням*: матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Херсон, 25–26 квіт. 2013 р.). Херсон: ХДМА, 2013. С. 202–205.
4. Кудрявцева В. Ф. Практика використання кейс-методу у вивченні англійськоїмови в морському навчальному закладі. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. Випуск 14. С. 169–175.
5. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херс. держ. ун-т. Херсон, 2017. 305 с.
6. Стрига Е. В. Використання методу case-study у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/7019/1/Stryga%20Eleonora%20Vyacheslavivna%202013%204.pdf
7. Форостюк І. В. Використання кейс-методу на заняттях з англійської мови з майбутніми спеціалістами у сфері туризму. URL:http://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/2_2019/part_1/28.pdf
8. Черненко Н. І. Педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Херс. акад. неперер. освіти. Херсон, 2016. 20 с.

References:

1. Arhunova, T. G. (2007). *Primenenie keis-metoda v obrazovatelnom protsese I metodicheskoi rabote SSUZA* [Applying the case method in educational process and methodical work of Specialized Secondary School]. Moskva [in Russian].
2. Vyshpolska, V. F. (2009). Zastosuvaniya keis-metodu u profeciinii pidhotovtci fakhivtcia z mizhnarodnykh vidnosyn [Applying the casemethod in professional training of a specialist in international relations]. *Naukovi zapysky*, 82, 25-33 [in Ukrainian].
3. Kanibolotska, O. A. (2013). Metod keis-stadi u protcec inavchannia studentiv nemovnykh spetcialnosteyi u vychzhii shkoli [Case-study method in the process of teaching non-language students in higher education], *Novitni itendentsii navchannia inozemnoyi movy za profesiinym spryamuvaniiam,* materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf. [The latest trends in foreign language teaching in a professional field, Proceedings of the 2-nd All-Ukrainian scientific and practical conference]. Kherson [in Ukrainian].
4. Kudryavtseva, V. F. (2012). Praktyka vykorystannia keis-metodu u vyvchenni angliiskoyi movy v morskomunavchalnomyzakladi [Practice of using of case method in teaching English at maritime training institution]. *Pedahohichnyi almanakh,* 14, 169-175 [in Ukrainian].
5. Smelikova, V. B. (2017). *Pidhotovka maybutnikh sudnovodiiv do profesiino-orientovanogo spilkuvannya zasobamy keis-tekhnologyi* [Preparation of future navigators for professionally-oriented communication by means of case-technologies]. (Candidate's thesis). Kherson [in Ukrainian].
6. Stryga, E. V. (2013). *Vykorystannia metoda keis-stadi u navchanni angliiskoi movy studentiv ne movnykh spetcialnostei* [Using the case-study method in teaching English to non-language students]. Retrieved from http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/7019/1/Stryga%20Eleonora%20Vyacheslavivna%202013%204.pdf [in Ukrainian].
7. Forostyuk, I. V. (2019). *Vykorystannia keis-metodu na zaniattiakh z angliiskoi movy z maibutnimy specialistamy us pheri turyzmu* [Using the case-method at English lessons with future specialists of tourism sphere]. Retrieved from http://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/2_2019/part_1/28.pdf [in Ukrainian].
8. Chernenko, N. I. (2016). *Pedagogichni umovy realizatcii andragogichnogo pidkhodu u profesiinii pidgotovtsi robitnykiv morskogo transportu* [The pedagogical conditions of the andragogical approach realization in the vocational training of maritime traffic workers]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kherson [in Ukrainian].

Lipshyts L. V.,
orcid.org/0000-0001-6443-3321

USING OF THE CASE METHOD IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MARINE SPECIALISTS IN TEACHING ENGLISH

The article substantiates the need to use the case method in the professional training process of future marine specialists in teaching English. The importance of English language learning by future specialists of the maritime industry in current conditions has been determined.

It has been found that the case method is actively used at maritime education institutions, as it meets the needs of the present time and has a great potential, in particular for the professional development of the future marine specialist personality. The necessary skills of future specialists, that are formed when using the case method, such as clear fulfillment of the goals and tasks, the ability to formulate the opposite point of view, the ability to argue and defend one's opinion, thinking critically, finding the solutions in a limited time are characterized.

The author emphasizes that the purpose of applying the case method in teaching Maritime English should be reasonable and significant as working on the case should make the students be interested due to the tension of the situation, conflict and drama. It has been defined the content of the maritime case, which should reflect the learning objectives, contain dosed information so that students can quickly understand the essence of the problem and provide the necessary data to solve it. The peculiarities of work on the case, in the process of which students must use the acquired knowledge

and show their personal qualities, such as the ability to demonstrate the level of vision of the professional situation, the level of Maritime English, etc. have been revealed.

Successive steps of work on the content of the case on a maritime topic and effective work factors, which depend on the quality of the case itself, the level of professional training of the students and the teacher's readiness are formulated. The types of the cases that should be used in Maritime English teaching are considered. The definition of the case on maritime topic as a single information complex; as a description of events that contains a specific problem situation that needs to be discussed and to have a reasoned solution has been given.

The case method as an interactive method of teaching, a method of situation analysis, which allows to bring the learning process closer to the real professional activity of marine professionals has been characterized.

Key words: case, case method, professional training, Maritime English, future marine specialists, practical lesson, teacher, skills.

Дата надходження статті: 04.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

UDC 377.1
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.313*

Penza I. V.*,*
orcid.org/0000-0002-8984-188X

TEACHING MODULE SHIPBOARD INSPECTIONS IN MARITIME ENGLISH COURSE FOR MASTER'S DEGREE NAVIGATION FACULTY STUDENTS

The article is devoted to the problem of teaching module Shipboard Inspections in Maritime English course for master's degree navigation faculty students. It is stated that the module is studied by future masters in the second semester being a part of a student's book Extramiler. As Maritime English syllabus is compiled in accordance with STCW requirements, professional materials suggested in the module are intertwined with grammar and vocabulary items to make students able to speak on professional issues, demonstrating English language proficiency required. Teaching Shipboard Inspections should be organized in accordance with the communicative approach and active learning strategies. The module contains two sections: Know it and Do it. Section Know it comprises 3 parts: Part A What do shipboard inspections check?, Part B What inspection documents should you be aware of? and Part C What types of surveys can your ship undergo? Do itis a part providing the case to summarize knowledge on the module studied. Each part is aimed to achieve certain skill, altogether they are grouped around essential competency: to make students able to describe shipboard inspections and surveys procedures, their requirements and documents referring to them. Part A includes general overview of inspections, descriptions of Port State Control, Flag State Control, internal and external audits procedures and requirements.Part B contains the abstracts from different inspection documents, guidelines for masters, reports on inspections conducted, that include the deficiencies revealed, and checklists. Part C is aimed at familiarization with the types of surveys, their purpose and frequency. The module is enriched with cases adapted by the author that are a source of authentic information to form critical thinking, integrate various language skills and generate own ideas.

Key words: module, Shipboard Inspections, Maritime English, master's degree, navigation faculty students, teaching, part, topic.

* © ***Penza I. V.***

The statement of the issue. English is considered to be vitally important for seafarers working in multinational and multilingual crew, delivering cargo worldwide. Being a marine specialist it is necessary to be able to speak English at operational or managerial level depending on position occupied on a ship. Analysis of the STCW Code proves that navigators need to use English language, both written and spoken, for the communication of information relevant to safety of life at sea. Moreover transmission and reception of communications should comply with international regulations and procedures and be carried out efficiently and effectively [5, p. 186].

Teaching maritime English to future navigators in Kherson State Maritime Academy is performed in accordance with requirements of IMO Model Course 3.17 and on the basis of communicative approach and active learning techniques. Taking into account digitalization prevailing in all spheres nowadays, teaching English to navigators requires use of blended learning. Maritime English syllabus is compiled in accordance with STCW requirements depending on skills students might demonstrate at each career ladder stage. In such a way professional topics intertwined with grammar and vocabulary items are studied in concession from basic to more sophisticated ones.

The analysis of relevant research. Effective approaches of Maritime English teaching have been studied by many Ukrainian scientists, such as S. Barsuk, O. Fedorova, O. Frolova, V. Kudryavtseva, U. Liashenko, O. Makarova, I. Riabukha, V. Smelikova and others as well as foreign ones M. Borucinsky, C. Chirea-Ungureanu, M. Dževerdanović Pejović, I. Semeniuk Zumrutdal and others. A lot of scientific contributions have been made in the field of teaching specialized topics in Maritime English, different methodologies have been suggested and practically implemented. However teaching Maritime English to master's degree students is always up to date and requires fresh views and ideas.

The purpose of the article is to suggest methodology of teaching module Shipboard Inspections in Maritime English course for master's degree navigation faculty students.

The body of the research. Quite valuable are the research outcomes in implementation of active learning strategies in Maritime English training suggested by S. Barsuk, O. Frolova, V. Kudryavtseva. We share scientists' point of view regarding the necessity of personalized learning, self-correction and self-assessment, importance of pair and group work for better communication skills development [4]. Moreover, our study module Shipboard Inspections is developed in accordance with a unified structure, described by the authors: module is grouped around essential competency and each part of it contains reading, listening, speaking and writing sections. As the authors state, activities elaborated present opportunities ' for developing all levels of cognitive thinking going from lower levels (understanding, remembering, applying) up to higher ones (analyzing, assessing, and creating), the latter presenting active learning strategies' [4, p. 231-232].

Shipboard Inspections is one of study modules in a student's book ExtraMiler, developed for navigation students that obtain master's degree. ExtraMiler contains 9 modules: Pre-Arrival Procedure, Risk Assessment, Cargo Paperwork, Cargo Damages, Shipboard Inspections, SAR Operations, Investigation of Marine Accidents, Security Procedures, Anti-Piracy Protection [3]. Our module Shipboard Inspections is studied in the second semester and covers 3 parts: *Part A What do shipboard inspections check?,Part B What inspection documents should you be aware of?*and newly developed part that will be published in 2022 edition –*Part C What types of surveys can your ship undergo?* According to student's book structure each module consists of 2 sections: *Know it*, which contains all the above mentioned parts, and *Do it* – the part providing the case to summarize knowledge on the module studied.

The essential competency of the module is to be able to describe shipboard inspections and surveys procedures, their requirements and documents referring to them. Part A is aimed

at gaining skills to describe inspections conducted onboard and their requirements, Part B teaches to characterize documents that give guidelines on how to get ready for inspections and those reporting on their conduct and Part C provides knowledge on guidelines concerning ship surveys. Each part contributes to essential competency.

To get students focused on the topic, make them share own experience and recall on memories from past voyages there is a little introductory activity starting the module. Students study the table with the list of surveys, classification inspections, flag inspections and audits and discuss which of them they are familiar with and what actually they are aimed at.

Part A contains reading section with information on inspections and surveys, language study representing conditionals and productive section ‘ Speaking’ with the task to suggest own ideas on what would be possible to improve in inspections and surveys. Students are to use conditionals practising their speaking skills.

After general overview of inspection types the next topic is Port State Control (PSC). Here reading sections introduce general description of Port State Control adapted from wikipedia and the abstract from Paris MoU exemplifying what checks initial and expanded PSC inspections include. Language study suggests revision of vocabulary items mentioned in the first text. It is important that together with theoretical information students are given a pre-reading task based on practical experience: they discuss and rate frequent detainable deficiencies from the most to the least common. Such task provides more opportunities for practising critical thinking and communication skills especially with students that already have experience of shipboard training. Tasks starting with the word ‘ discuss’ are recommended to be completed in pairs or groups.

In order to develop critical thinking and decision-making skills we also suggest considering cases. For instance in the topic Port State Control there are two cases adapted from the original reports submitted to Confidential Hazardous Incident Reporting Programme (CHIRP) Maritime. The reports mentioned, describe the deficiencies concerning anchoring equipment, wrong radar settings and non-compliant pilot ladders design, but we realize that such list can be much longer.

We support the opinion of V. Kudryavtseva that case study is much more actual than technical texts due to the description of a practical problem. Case analysis requires application of students’ knowledge and personal view on the issue as there is no predicted answer [1]. In view of a communicative approach it is a valuable tool to make students brainstorm, elaborate new plans based on understanding the chain of misdoings and lessons learnt. Application of the methodology described fosters ‘ students learn different ways of integrating information, learn how to make their own thoughts based on understanding different experiences and ideas, make conclusions and logical chains of evidence, express their thoughts clearly, confidently and correctly’ [2, p. 127].

Each vessel is registered under Flag State which enforces certain regulations and conducts inspections to ensure that the vessel meets them. The topic Flag State in the module delivers information on this theme and according to original authors’ idea that ExtraMiler is a vessel sailing under Liberian flag, we study the abstracts from ‘ National administration requirements. Liberia’. These abstracts are devoted to the description of statutory certificates issued by the Flag State. For language study Passive and modal verbs in Passive are revised. In speaking section the author makes attempts to personalize the task, students read seven statements, tick those that apply to them and after talk about advantages and disadvantages of the situations given.

Except PSC and Flag State inspections vessels have different audits conducted, so the next topic in the module is called "Audits". Future masters study the details about internal

and external audits, analyze the case from ' In command' by Captain M. Lloyd, watch the video about inspection steps. The task similar to some previous that described the deficiencies is given, but this time there are the photos demonstrating deficiencies which students match with their names. Then they read little abstracts about deficiencies discussed, which are narrated on behalf of ExtraMiler crewmembers. The last task of Part A is a summarizing one and is aimed at checking whether the essential skill of the part has been obtained. Students decide what inspection is conducted and in the dialogue elicit its requirements:

Role-play the conversation between CaptainNymoshyn and Inspector. Reveal the deficiencies and explain what requirements are not followed.

Inspector: *I would like to see the charts and nautical publications. When did you update them last time?*

Captain: *Here you are, sir. Second Officer has checked everything several days ago…*

Inspector: *Yes, but the tide tables are out-of-date…*

Also there are useful words, phrases and abbreviations after each module part.

Part B What inspection documents should you be aware of? is aimed to study the documents completed during inspections, but we do not study only documents themselves, the suggestion is to do it together with learning some more inspections' requirements. For example, the topic is started with the texts about safety inspections requirements – for student A and procedures – for student B. They read, highlight the main points and then exchange data in pairs. The texts are followed by post-reading exercises and language study for vocabulary practice. The next theoretical material is safety inspections guidance for masters and an example of the document is an abstract from a report on safety inspection. The report comprises deficiencies and recommendations, information on ship statutory certificates and their expiry dates, publications like International Code of Signals, SOPEP, Oil Record Book and others that might be kept onboard, their number and expiry date marked in the inspection report, also seafarers' flag documentation, medicine chest and medical publications and crew accommodations. These are items checked in accordance with International Maritime Organization Conventions. Studying the document, students fill in the gaps with the missing words, then insert the deficiencies on behalf of inspector and finally role-play the dialogue on the issues inserted, between captain and inspector.

Audit & Inspection Application Form is also represented in Part B. There are items on International Ship and Port Facility Security Code, Safety Management System, Maritime Labour Convention. Students study the document and answer the questions, after they have to conduct a briefing on items to be ready prior to audit. Part B also introduces the guidance to ensure positive Port State Control inspections and pre-arrival compliance checklist from Liberia maritime authorities. At the end of Part B a simulation task is suggested: *you are Designated Person Ashore, you have to ensure compliance with all applicable international conventions. Brief crewmembers on forthcoming shipboard inspections procedures and their requirements. Check if they are aware of their responsibilities.*

In Part C we provide learning material about ship surveys. Firstly, there is a question for students: what is the difference between inspection and survey? The suggested answer is that an inspection is limited in scope when a survey is far more detailed. Then students read the texts – quick guide to survey preparation and about types of surveys. As a post-reading task it is suggested to explain similarities and differences between the surveys, grouped into pairs. To provide personalized learning the cases adapted from CHIRP are suggested. Students read case A or B, complete the table, then report in pairs their case details to fill in the whole table and make observations on behalf of CHIRP that analyzed reports of a seafarer. Questions in the table elicit the main content: surveys mentioned, their frequency, author's suggestions. The cases we've chosen from CHIRP for the module Shipboard Inspections represent safety-

related reports from seafarers that preferred to keep own identities confidential, describing the problem that occurred on the ship. Certainly, the reports selected provide information associated with surveys. The rest of Part C topics are devoted to certain survey types: initial, annual and intermediate, periodical. The topic Initial survey contains an abstract from Agreement on Initial Survey and Classification of Ship. There are the following parts: subject of agreement, general provisions, responsibilities of the parties. In speaking for this topic there is a problem-solving task, students are given a situation illustrated with the picture:

You've successfully passed the initial survey a year ago. During the voyage damage to the stem and bulbous bow occurs.

1. Is it safe to to continue the voyage?

2. If this happened to your ship, what would you do, who would you contact and who would you notify?

And after a contentious task students are encouraged to summarize the information on initial surveys using the plan. As annual and intermediate surveys have a lot in common, they are studied together in one topic. We give two texts describing them, where students highlight the differences. For freer practice the case about lack of safety is suggested with post-reading tasks like: discuss the questions, summarize the case using the prompts, write true-false statements and quiz other students.

Periodical surveys represent the last topic studied in Part C. Similar to previous tasks there is one to compare intermediate and periodical surveys. The case about lifeboat/rescue boat surveys is recommended for freer practice. And the final speaking task of Part C, aimed to check the skill mentioned at the beginning is to conduct a briefing on types of ship surveys using the plan.

After section *Know it* there is a section *Do it* with a case to analyze. It is separated from the main section and should be discussed during the whole lesson where teacher assesses students' answers. They can get maximum 5 points for post-reading tasks completion which represent questions on understanding facts, making assumptions, generating and evaluating alternatives and implementing a successful plan of passing inspections. We follow the structured questions, developed by V. Kudryavtseva [1, p. 172–173], omitting some question types that refer to maritime accident reports, as our case represents an inspection conducted, but not an accident. Task 5 is a written one: students fill in the report of inspection form with the deficiencies from the case, adding some more that they can guess. Along with getting points for reading students pass oral competency which encompasses all module topics and Stop & Check test on Moodle platform.

Conclusions. Teaching module Shipboard Inspections in Maritime English course for master's degree navigation faculty students is organized in accordance with the communicative approach and active learning strategies. The module comprises professional themes represented in reading, viewing and language study tasks aimed to make students able to speak on the topic. Individual, pair and group work can be used depending on the task type. The module is enriched with cases as a source of authentic information to form critical thinking, integrate various language skills and make students generate own ideas. Abstracts from the documents related to inspections are used to make students aware of paperwork required.

The prospects of the further research can include reconsidering the module structure to divide its parts into separate lessons that can significantly simplify teacher's preparation.

Список використаних джерел:

1. Кудрявцева В. Ф. Практика використання кейс-методу у вивченні англійської мови в морському навчальному закладі. *Педагогічний альманах*: Збірник наукових праць / редкол.

В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. Випуск 14. С. 169–175.
2. Макарова О. А. Розвиток критичного мислення як активний метод навчання англійської мови (на прикладі підготовки студентів закладів вищої освіти морського спрямування). *Молодий вчений*: науковий журнал. Херсон. 2020. № 2 (78). С. 127–130.
3. ExtraMiler: coursebook / [S. Barsuk, N. Bobrysheva, M. Ishchenko, V. Kudryavtseva, I. Kulikova, L. Lipshyts, O. Moroz, I. Penza, V. Smelikova]. Kherson : KSMA Science Park "Maritime Industry Innovations" Ltd, 2021. 346 p.: English.
4. Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O. Active Learning Strategies in Maritime English Training. *Proceedings of the International Association of Maritime Universities*(IAMU) Conference (26–28 October, 2021). Alexandria: Arab Academy for Science, Technology and Maritime Transport. P. 229–238.
5. STCW Convention. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for seafarers including 2010 Manila amendments. Consolidated edition (2017). International Maritime Organization. London.

References:

1. Kudriavtseva, V. F. (2012). Praktyka vykorystannia keis-metodu u vyvchenni anhliiskoi movy v morskomu navchalnomu zakladi [Practice of using of case method in teaching English at maritime training institution]. *Pedahohichnyi almanakh*, 14, 169–175 [in Ukrainian].
2. Makarova, O. A. (2020). Rozvytok krytychnoho myslennia yak aktyvnyi metod navchannia anhliiskoi movy (naprykladi pidhotovky studentiv zakladiv vyshchoi osvity morskoho spriamuvannia) [Development of critical thinking as an active method of teaching English (the case study of teaching the students of maritime universities)]. *Naukovyi zhurnal «Molodyi vchenyi»*, 2 (78), 127–130 [in Ukrainian].
3. Barsuk, S., Bobrysheva, N., Ishchenko, M., Kudryavtseva, V., Kulikova, I., Lipshyts, L., Moroz, O., Penza, I., & Smelikova, V. (2021). *Extramiler:* coursebook. Kherson: KSMA Science Park "Maritime Industry Innovations" Ltd [in English].
4. Kudryavtseva, V., Barsuk, S., & Frolova, O. (2021). Active Learning Strategies in Maritime English Training, Proceedings of the International Association of Maritime Universities (IAMU) Conference. Alexandria [in English].
5. STCW Convention. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for seafarers including 2010 Manila amendments. Consolidated edition (2017). International Maritime Organization. London [in English].

Пенза І. В.,
orcid.org/0000-0002-8984-188X

ВИКЛАДАННЯ МОДУЛЯ SHIPBOARD INSPECTIONS НА КУРСІ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ФАКУЛЬТЕТУ СУДНОВОДІННЯ

Стаття присвячена проблемі викладання модуля Shipboard Inspections на курсі морської англійської мови для студентів магістратури факультету судноводіння. Зазначається, що модуль вивчається майбутніми магістрами у другому семестрі та є частиною навчального посібника Extramiler. Оскільки навчальну програму морської англійської мови укладено відповідно до вимог STCW, професійні матеріали, запропоновані в модулі, переплітаються з граматикою та лексикою, щоб студенти могли висловлюватись з професійних питань, демонструючи необхідне знання англійської мови. Вивчення суднових інспекцій має бути організовано відповідно до комунікативного підходу та стратегій активного навчання. Модуль містить два розділи: «Знай це» та «Зроби це». Розділ «Знай це» складається з 3 частин: Частина А Що перевіряють суднові інспекції?, Частина В Про які інспекційні документи слід знати? і Частина С Які види оглядів може проходити ваше судно? Do it — частина, яка надає кейс для узагальнення знань щодо вивченого модуля. Кожна частина

спрямована на досягнення певних навичок, загалом вони згруповані навколо основної компетенції: вміти описувати процедури інспекцій та оглядів на судні, їхні вимоги та документи. Частина А включає загальний огляд інспекцій, описи портового контролю, контролю держави прапора, внутрішніх і зовнішніх аудитів і вимог. Частина Б містить витяги з різних інспекційних документів, рекомендації для капітанів, звіти про проведені перевірки, які містять виявлені недоліки, чек-листи. Частина С спрямована на ознайомлення з видами оглядів, їх метою та періодичністю. Кожна тема зазначеної частини містить тексти-рапорти з сайту Chirp Maritime. Загалом модуль збагачений адаптованими автором кейсами, які є джерелом автентичної інформації для формування критичного мислення, інтеграції різноманітних мовних навичок та генерування власних ідей.

Ключові слова: модуль, суднові інспекції, морська англійська мова, магістр, студенти факультету судноводіння, викладання, частина, тема.

Дата надходження статті: 19.10.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

UDC 378.016:811.111
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.314*

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

SOME TIPS TO TEACHERS OF HIGHER EDUCATION AS FOR NON-PHILOLOGICAL STUDENTS GRAMMATICAL COMPETENCY FORMATION (CASE STUDY OF MODAL VERBS)

An important aspect of training students of a non-philological specialty is the formation of foreign language communicative competence. Successful development of the latter is impossible without the formation of all its basic components, one of which is grammatical competency as knowledge of grammatical elements of language and the ability to use them in communication, on the one hand, and connections and patterns established between grammatical phenomena and concepts they express, on the other hand.

The article highlights eight tips for teachers as for the formation and improvement of grammatical competency of students of non-philological specialties on the grammatical topic "Modal verbs" in classes of the subject "Foreign language (English)". The main focus is on the step-by-step recommendations of teaching modal verbs as speech units expressing the speaker's subjective attitude to what he is saying.

The following tips are outlined: analysis of the theoretical and practical content of the basic textbook, according to which the topic "Modal Verbs" is taught; establishing feedback through the involvement of students in clarifying the essence of modality in general; introduction of grammatical material through the definition of dominant modal verbs, semi-modal verbs and other verbs denoting modality; illustration of the easiest way to study modal verbs; outlining the typical mistakes that students often make while studying this topic (here the teacher also illustrates the key features of modal verbs); comparison of means expressing modality in Ukrainian and English with an emphasis on different shades of expression of duty or obligation; differentiation between modal verbs of low and high modality; focusing on the triad – modal verb, tense and time reference.

* © ***Sovach K. O.***

Key words: student of non-philological specialty, foreign language communicative competence, grammatical competency, modal verb, modality, different shades of modality, typical mistakes, low and high modality.

The statement of the issue. The main task of vocational education is to prepare students for modern labor market. Graduates of Economic faculty of Kherson State Agrarian and Economic University must have high professional qualities. In addition to the process of globalization the importance of knowledge of foreign languages increases. Teaching foreign languages is currently relevant, since the content of education guides future specialists of economic specialties towards free development, creative initiative, independence, competitiveness, and sufficient mobility.

Actually the main method of teaching foreign languages is communicative method, and its main purpose is teaching speaking. Speaking is concerned to be extremely multidisciplinary and complex process: firstly, it performs the function means of communication; secondly, it is one of the types of human activity; thirdly, there is an utterance, as a result of the activity of speaking. And as an activity, and as a product, speaking has certain characteristics that serve as a guide in teaching, as they suggest what conditions need to be created for the development of speaking and, moreover, criteria for assessing learning outcomes. Speaking training is being implemented due to the formation of speech, or, in other words, communication skills. Any speech skills being conditions of speech ability and functioning at its basis, must have a system of qualities such as automation, stability, flexibility, consciousness, relative complexity, etc.

The concept of communicative competence was introduced by D. Hymes, who defined it as inherent human knowledge and skills of successful and effective communication [11, p. 5]. Communicative competence is a multicomponent phenomenon including linguistic, speech, sociocultural, educational, strategic, discursive, cognitive, informative and pragmatic competencies, which, in the process of communication, should act out integrally.

When learning the grammatical aspect of communication, a special role is given to language competence as the ability to understand and produce unlimited number of linguistically correct sentences with the help of learned language signs and rules of their combination, to construct grammatically correct forms and syntactic constructions, and also to understand the semantic segments in the speech organized according to existing norms of the language, and use them in that way in which they are used by native speakers.

Teaching foreign languages to students of non-philological specialties always has its own specifics. This is primarily due to the number of hours provided by the curriculum for conducting practical classes, as well as to the characteristics of students and their level of English proficiency. In this regard, the problem related to the elimination of "school gaps" in knowledge of English grammar arises constantly. Such a correction is necessary, since it is impossible to introduce new vocabulary on the basis of unmastered grammatical material [2, p. 45].

J. Richards says "that the learners' mastery of speaking skill has become the main goal in learning English as a second language or foreign language. Moreover, he states that the learners will assess their success in language learning, especially how effective they use the language, by looking at how they have improved their speaking skill" [10, p. 110; 16, p. 19].

An indicator of the formation of language competence is the level of mastering grammatical and comparative analysis, expressed in the skill of highlighting certain aspects of the grammar studied and that of the native language; summarizing the basic units of language and using models when identifying the internal properties of these units;

determining relations between grammatical forms; predicting the difficulties of using grammatical phenomena in foreign language speech.

It is well- known that the goal of training at the university is to expand the vocabulary from the field of professional communication, however, this activity will be successful if new words are learned on a good grammatical basis. When implementing a communicative goal in the process of oral or written communication, it is often necessary to use modal verbs, since they show the speaker's attitude to what is happening. In this regard, the study of the problem of teaching modal verbs becomes relevant and, moreover, the effectiveness of learning grammar material depends on the qualified approach of the teacher to the issue above.

The analysis of relevant research. In Ukrainian and foreign language teaching methodology as well as linguistics the study of modal verbs is presented by academic writings of S. Drachevych [1], R. Milrud, I. Maksimova [4], T. Savenko [5], J. Boyd, J. Thorne [7], A. Downing, P. Locke [9], and others. One of the major topics to be investigated in this field is modality as "linguistic devices that indicate the degree to which an observation is possible, probable, likely, certain, permitted, or prohibited" [15]. All other explanations and definitions of modality confirm the importance of mastering this category by students in general and modal verbs in particular. The matter of modality has been largely studied and many viable solutions have been found, for instance, various ways of modality manifestation: modal verbs alongside with lexico-modal auxiliary verbs (*have to / have got to, be bound to, be supposed to, be going to, be likely to*); semi-modal verbs (*need*, *dare*); the verbs (*to allow, to beg, to command, to forbid, to guarantee, to guess, to promise, to suggest, to warn*); the verbs pointing out imaginary events (*to wonder, to wish*) [9]. Among other ways of modality realization, we can distinguish such as modal adverbs (*possibly, thankfully, certainly, obviously, hopefully, probably*); modal adjectives (*likely, possible, probable*), modal nouns (*possibility, chance, probability*); introductory sentences (*I believe, I guess*). Recent papers focus on overcoming the problem of teaching modal verbs by proposing different schemes for their training [1; 2; 5].

The purpose of the article is to describe some consequent steps how to develop the students' grammatical competency at English lessons within the discipline "Foreign Language (English)". We can apply our algorithm to solve this problem.

The body of the research. Tip 1. Before introducing the theoretical material as for modal verbs the teacher, to our mind, should scan the textbook the students are going to follow. In our case according to the academic programme "Foreign Language (English)" we use the textbook "Grammarway 2" by J. Dooley, V. Evans [8]. One unit (Unit 12) of the textbook is designed for the topic discussed. Having analyzed the unit we see the first section describes the meanings of *may – might – could* [8, p. 80]. The second part presents a passage of *should – ought to – shall – will* usage [8, p. 81]. Only after that the list of functions of modal verbs is given in table format [8, p. 82]. Some training exercises are posted on one page [8, p. 84]. As a conclusion there is a revision box [8, p. 85]. As we see the information is given mainly about core modal verbs. Nothing is said about semi-modal verbs and expressions denoting modality. To our mind the textbook presents too little information to develop the students' grammatical competency. That's why we recommend to work out more training exercises. To achieve this goal one need to consult and scan other English textbook as for the grammar material discussed.

Tip 2. Students are proposed to explain in their own words what modality is. If there are some difficulties the teacher may offer to feel the difference between some sentences, for example: *I calculate* and *I can calculate*, *I may calculate*, *I must calculate*. The students must realize that the sentence *I calculate* merely states the performance of the action by its doer. The other examples (*I can calculate*, *I may calculate*, *I must calculate*) show the degree of physical ability,

certainty and obligation involved in the action. Thus, "a modal verb is a type of verb that is used to indicate modality – that is: likelihood, ability, permission, request, capacity, suggestions, order, obligation, or advice" [13]. M. Lassoff believes that "modality is the type of behavior, expression or way of life that belongs to a particular person or group of people" [13].

Tip 3. The teacher briefly introduces modal verbs by grouping them into key modal verbs (*can*, *could*, *may*, *might*, *will*, *shall*, *would*, *should*, *must*), semi-modals (*dare, need, ought to*, *used to*) and other verbs having modal meanings (*have (got) to, be going, be able to*).

Tip 4. One of the simplest ways of presenting this topic, in our opinion, is to point out the easiest way of learning modal verbs for students to remember their primary meanings. To illustrate this point of view we must focus our attention to the fact that modal verbs are often used to talk about abilities and possibilities or their absence. So, ability/inability and possibility/impossibility can be in the focus of students' attention: "*Price is the most important factor but there are other factors also that can influence demand*", "*Exposure to uncertainty in economic value that cannot be marked-to-market*" [6].

Tip 5. The teacher must fix the students' attention on some common mistakes with regard to modal verbs. Firstly, all modal verbs (*ought to* be the exception) follow the infinitive without particle *–to* or, in other words, there is any preposition after them: "*Business risk is exposure to uncertainty in economic value that cannot be marked-to-market*" [6]. Secondly, one cannot add any endings to the modal verbs, i.e. we can't say "*Equilibrium is some balance that can occurs in a model, which can represents a prediction if the model has a real-world analogue*" [6], in spite of *balance* being a third-person singular noun. Thirdly, we can't create any participles or past forms from modal verbs, it is incorrect to say or write "*We musted do the calculations*". Fourthly, modal verbs cannot stand together in one sentence, for example, "*For multivariable functions, relative extreme points will cannot be visually identified on the edges of tables or contour graphs*" [6]. Fifthly, if you want to form negative form of the modal verb, use the particle "not" after the modal verb: "*The limits within which your housing and debt ratios must not fall are determined primarily by the size of the loan*" [6], not "*must don't fall*".

Tip 6. Students should perceive that in their native language (Ukrainian) formally modal words manifest themselves in different ways: by adverbs (*дійсно*), pronouns (*усе*), verbs (*здається*), particles (*мабуть*), adjectives (*найдавніший*) and nouns (*поза сумнівом*). It should be stated that in Ukrainian we use the verbs denoting the attitude of the speaker towards the object of the discussion in such ways as *можу*, *повинен*, *слід зробити*, but in English there is a slight difference between modal verbs denoting obligation: obligation due to circumstances (*have to – "You have to pay back the loan"* [6]), obligation that equals order (*must – "Thus, Private Mortgage Insurance (PMI) must be paid for lower equity (high LTV) loans to safeguard the lender from possible loan defaults"* [6]), obligation as advice (*should – "Extrapolation should always be viewed with caution"* [6], obligation with a shade of moral duty (*ought to* – "*When input values of a set of data are evenly spaced and the second differences of the output values are constant, the data ought to be modeled by a quadratic function*" [6].

Tip 7. The teacher should differentiate between the modal verbs of low and high modality. Low modality points out less certainty, probability, importance, confidence, frequency, extent, obligation, intensity, or emphasis: *could*, *may*, *might*, *would*: "*Sometimes, the absolute prices of goods may change but relative prices may remain constant*", "*For example, a mortgage might be defined as a 30-year fixed-rate loan at 7.625 percent, with an APR of 7.800 percent*" [6]. High modality shows a high degree of these "attitudes": *must*, *should*, *shall*, *has to*: "*Should interest rates fall during that period, you must honor the lock*", "*The amount of time you have to pay back the loan is the note's term*" [6].

Tip 8. The teacher also must pay students' attention to such a triad as modal verbs, tense and time reference. It should be stated that we in most cases use modal verbs to discuss and illustrate future or possible present events. However, these verbs may not supposedly be like normal present or past tense verbs. But there are chief ways in which the tense of these modals goes on relevant. Past-tense Sequence: "*The teacher said a continuous graph could be drawn without lifting the writing instrument from the page*" [6]. Present-tense Sequence: "*The teacher says a continuous graph can be drawn without lifting the writing instrument from the page*" [6].

It should be noted that two English modal verbs *must* and *ought to* don't have any past-tense equivalents. It is important to highlight the fact that in Middle English these verbs were formed on the basis of other verbs past tenses. Nowadays they perform themselves as entirely present-tense verbs: "*A society must decide what jobs will be done and who will do them*" [3, p. 19]; "*Just 12 years later, aggregate demand became a core concept in an introduction to economics written by Paul Samuelson that would in turn displace the certainties of Marshall's Principles, and would become the standard for what every aspiring economist ought to know*" [14].

It is necessary to note that if we want to use *must* or *ought to* in a past-time context, we have to adherent to the alternative way of indicating past time – to use the perfect infinitive after these modal verbs: "*The limits within which your housing and debt ratios must have fallen are determined primarily by the size of the loan*" [6].

For improving non-philological students' grammatical competency, the teacher may use various training exercises as, for example, to fill in appropriate forms of the infinitive after modal verbs (Tip 8); to match the given meanings of speaker's attitudes with modal verbs themselves (Tip 6); to make own sentences expressing different meanings of modality (Tip 2); to differentiate modal verbs according to their high and low modality (Tip 7); to choose between modal verbs, semi-modal ones and expressions denoting modality (Tip 3); to present the story using modal verbs (Tip 1); to correct mistakes (Tip 5); to choose among the list of the meanings of modal verbs their primary meanings (Tip 4). In addition, students can be offered to find and present the video material within the matter discussed or to search the Internet and analyze videos posted on YouTube.

Conclusions. These findings provide additional information not about modal verbs themselves but some recommendations to teachers of higher educational establishments how to form and improve grammatical competency of non-philological specialties students. Importantly, our results provide evidence for further detailed development of exercises on the topic "Modal verbs" for students majoring in economics.

Bibliography:

1. Драчевич С. Практичний курс англійської мови: модальні дієслова та їх вживання в англійській мові. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2015. 50 с.
2. Злобина Е. А., Злобина А. Н., Петрова Е. А. Обучение модальным глаголам в английском языке студентов неязыковых направлений. *Advanced Science. Гуманитарные науки*. 2017. № 2. С. 45–51.
3. Мазур О., Совач К. Англійська для економістів=English for Economists: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС. 2021. 232 с.
4. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 5. С. 17–22.
5. Савенко Т. Розвиток граматичної компетенції вживання в усному і писемному мовленні модальних дієслів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Кіровоград. ЦДПУ ім. В. Винниченка. 2018. Вип. 165. С. 552–557.

6. A Collection of Keywords and Phrases for Economics Decision Making. URL: https://home.ubalt.edu/ntsbarsh/business-stat/stat-data/KeywordsPhra.htm
7. Boyd J., Thorne J. The semantics of modal verbs. *Journal of Linguistics*. 2008. Volume 5. Issue 1. P. 57–74. DOI: https://doi.org/10.1017/S002222670000205X.
8. Dooley J., Evans V. Grammarway 2 with answers. Newbury : Express Publishing, 2015. 192 p.
9. Downing A., Locke P. A university course in English grammar. Routledge London, 2002. 610 c.
10. Fikron Moh. R. Grammatical Competence within L2 Communication: Language Production, Monitor Hypothesis, and Focus on Forms Instruction. *PancaranPendidikan*. 2017. Vol. 7. No. 1. P. 101–112. DOI: https://doi.org/10.25037/pancaran.v7i1.140.
11. Hymes D. On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, 1989. P. 5–27.
12. Identifying and using modality. *Teaching strategies*. URL: https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/student
13. Lassoff M. What are high modality words examples? *GotThisNow*. URL: https://gotthisnow.com/what-are-high-modality-words-examples
14. Looking forward to economics after CORE. *The Economy*. URL: https://www.core-econ.org/the-economy/book/text/50-01-looking-forward.html
15. Nordquist R. Modality (Grammar and Semantics). URL: https://www.thoughtco.com/modality-grammar-and-semantics-1691396
16. Richards J. C. Teaching Listening and Speaking. Cambridge : Cambridge University Press. URL: http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_07/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf

References:

1. Drachevich, S. (2015). *Praktychnyi kurs anhliiskoi movy: modalni diieslova ta yikh vzhyvannia v anhliiskii movi* [Practical English course: modal verbs and their use in English]. Drohobych: Redaktsiino-vydavnychyi viddil DDPU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Zlobina, E. A., Zlobina, A. N., & Petrova, E. A. (2017). Obuchenie modalnyim glagolam v angliyskom yazyike studentov neyazyikovyih napravleniy [Teaching modal verbs in English for non-linguistic students]. *Advanced Science*. *Gumanitarnyie nauki*, 2, 45–51 [in Russian].
3. Mazur, O., & Sovach, K. (2021). *Anhliiska dlia ekonomistiv* [English for Economists]. Kherson: OLDI-PLIUS [in English].
4. Milrud, R. P., & Maksimova, I. R. (2000). Sovremennyie kontseptualnyie printsipyi kommunikativnogo obucheniya inostrannyim yazyikam [Modern conceptual principles of communicative teaching of foreign languages]. *Inostrannyie yazyiki v shkole*, 5, 17–22 [in Russian].
5. Savenko, T. (2018). Rozvytok hramatychnoi kompetentsii vzhyvannia v usnomu i pysemnomu movlenni modalnykh diiesliv [Development of grammatical competency in the use of modal verbs in oral and written speech]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky*, 165, 552–557 [in Ukrainian].
6. A Collection of Keywords and Phrases for Economics Decision Making. Retrieved from https://home.ubalt.edu/ntsbarsh/business-stat/stat-data/KeywordsPhra.htm [in English].
7. Boyd, J., & Thorne, J. (2008). The semantics of modal verbs. *Journal of Linguistics*, 5(1), 57–74. doi: https://doi.org/10.1017/S002222670000205X [in English].
8. Dooley, J., & Evans, V. (2015). *Grammarway 2 with answers*. Newbury: Express Publishing [in English].
9. Downing, A., & Locke, P. (2002). *A university course in English grammar*. Routledge London [in English].
10. Fikron Moh., R. (2017). Grammatical Competence within L2 Communication: Language Production, Monitor Hypothesis, and Focus on Forms Instruction. *Pancaran Pendidikan*, 7 (1), 101–112. doi: https://doi.org/10.25037/pancaran.v7i1.140 [in English].
11. Hymes, D. (1989). On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*, 5–27.
12. Identifying and using modality. *Teaching strategies*. Retrieved from https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/student [in English].
13. Lassoff, M. (2021). What are high modality words examples? *GotThisNow*. Retrieved from https://gotthisnow.com/what-are-high-modality-words-examples [in English].

14. Looking forward to economics after CORE. *The Economy*. Retrieved from https://www.core-econ.org/the-economy/book/text/50-01-looking-forward.html [in English].
15. Nordquist, R. (2021). Modality (Grammar and Semantics). Retrieved from https://www.thoughtco.com/modality-grammar-and-semantics-1691396 [in English].
16. Richards, J. C. (2021). Teaching Listening and Speaking. Retrieved from http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_07/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf [in English].

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

ДЕЯКІ ПОРАДИ ВИКЛАДАЧАМ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕМИ «МОДАЛЬНІ ДІЄСЛОВА»)

Важливим аспектом підготовки здобувача нефілологічної спеціальності є формування іншомовної комунікативної компетентності. Успішний розвиток останньої неможливий без сформованості всіх її базових компонентів, одним із яких постає граматична компетенція як знання граматичних елементів мови та вміння ними користуватися в процесі спілкування, з одного боку, та зв'язки і закономірності, що встановлюються між граматичними феноменами та поняттями, які вони виражають, з іншого боку.

У статті висвітлено вісім порад викладачам щодо формування та вдосконалення граматичної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей з граматичної теми «Модальні дієслова» на заняттях з дисципліни «Іноземна мова (англійська)». Основну увагу зосереджено на покроковій методиці навчання модальним дієсловам як мовленнєвим одиницям, що виражають суб'єктивне ставлення мовця до того, про що він повідомляє.

Окреслюються такі поради: аналіз теоретико-практичного наповнення базового підручника, за яким викладається тема «Модальні дієслова»; встановлення зворотного зв'язку через залучення здобувачів до з'ясування сутності модальності загалом; введення граматичного матеріалу через визначення домінувальних модальних дієслів, напівмодальних дієслів та інших дієслів на позначення модальності; ілюстрація найлегшого способу вивчення модальних дієслів; окреслення типових помилок, які найчастіше роблять здобувачі під час вивчення цієї теми (тут викладач також ілюструє ключові особливості модальних дієслів); порівняння засобів вираження модальності в українській та англійській мовах з акцентом на різні відтінки вираження обов'язку чи зобов'язання; диференціація між модальними дієсловами низької та високої модальності; фокусування уваги на тріаді – модальне дієслово, видо-часова форма дієслова та посилання на час.

Ключові слова: здобувач нефілологічної спеціальності, іншомовна комунікативна компетентність, граматична компетенція, модальне дієслово, модальність, різні відтінки модальності, типові помилки, низька та висока модальність.

Дата надходження статті: 29.10.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Яцула Т. В.

УДК 378.11.3-057.875]:792.8:796.012.23
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.316*

Терешенко Н. В.*,*
orcid.org/0000-0001-7851-0068
Медвідь Т. А.*,*
orcid.org/0000-0003-3207-9983

ПЛАСТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ХОРЕОГРАФА

У статті розглядаються педагогічна майстерність як аспект підготовки педагогів-хореографів. Авторами зазначено, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

Одним з важливих чинників педагогічної майстерності є реальна дійсність, життєві спостереження.

Важливу роль відіграє здатність учителя, особливо вчителя-хореографа, проявляти свій внутрішній світ, зробити його чуттєвим і привабливим. Для передачі своїх почуттів учитель використовує жести, міміку, виразну позу, тобто індивідуальну пластику.

Серед розмаїття професійно-культурного потенціалу майбутнього вчителя хореографії особливе місце належить пластичній культурі, яку ми відносимо до показників педагогічної майстерності.

Пластична культура – поняття, що включає в себе знання про якості організму, навички й уміння, на основі яких при виникненні правильного самопочуття може виникнути органіка фізичних дій. Це поняття втілюється в гармонійності та виразності рухів і, що головне, у майстерному володінні тілом.

Важливою характеристикою пластичності вчителя є її мелодійність. Почуття пластичності складається з навичок, які формуються в процесі «переживання» руху. Це означає, що рухи й жести повинні гармоніювати з його зовнішністю, мовою, відповідати темі й стилю спілкування, а не дратувати чи викликати кепкування. Перше, що привертає увагу учнів у пластиці вчителя, – це постава, а потім невербальні засоби спілкування – міміка, пантоміміка. Постава – це звичне положення тіла, коли людина стоїть, ходить, сидить. Складовою постави є поза. Поза – є важливою частиною загального враження про вчителя не тільки з точки зору емпатії, але й з точки зору його особистого стану

У процесі педагогічного спілкування пластична культура виконує такі функції: мотивуюча, мобілізуюча, атрактивна (притягальна) та інтерактивна. Комплексно всі ці функції повинні допомагати викладачеві впливати на соціально-психологічний механізм сприйняття його як особистості. Досліджуючи пластичну культуру вчителя хореографії, авторки визначили її головні структурні елементи: технічна майстерність, особистісні якості, художнє виконання.

Ключові слова: вчитель-хореограф, пластична культура, педагогічна майстерність.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвиток системи освіти, зростаючі вимоги до рівня загальнокультурної і спеціальної підготовки студентів ВНЗ зумовлені соціальними потребами суспільства в яскравій, самобутній, творчій особистості педагога, який досконало володіє навичками професійної майстерності, новими формами й методами підготовки майбутніх спеціалістів.

[*] © ***Терешенко Н. В.***
[*] © ***Медвідь Т. А.***

Фахова підготовка майбутніх педагогів-хореографів включає такий аспект, як педагогічна майстерність. У педагогічній науці поняття «педагогічна майстерність» трактується і як володіння професійними знаннями, уміннями, навичками, і як володіння прийомами й методами навчання й виховання, усією системою педагогічних умінь, а в більш широкому розумінні включає в себе розвиток професійних якостей особистості педагога, його психолого-педагогічну ерудицію, уміння в галузі педагогічної техніки, розвиток педагогічних здібностей [9, с. 84].

Суттєвого оновлення потребує підготовка майбутніх учителів хореографії, акцент у навчанні яких переноситься на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки. Студент-хореограф – це особистість, яка має художнє обдарування, варіативне мислення, розвинуте почуття нового та прагнення його створювати. Поряд із соціально-гуманітарними та педагогічними знаннями він здобуває ще й спеціальну творчу хореографічну освіту. Особливість спеціальної підготовки майбутнього фахівця цього напрямку виявляється в безперервній творчій діяльності, без участі в якій оволодіння професією стає неможливим. Інакше кажучи, кожен студент-хореограф, з одного боку, є учасником традиційного, переважно репродуктивного навчального процесу, з іншого – виступає ще і як митець, здобуваючи певний рівень професійної майстерності та вносячи свою частку в розвиток культури.

Одним з показників педагогічної майстерності майбутнього вчителя-хореографа є пластична культура, що являє собою єдність внутрішньої та зовнішньої техніки, містить у собі злагодженість та гармонійність рухів, жвавість технічних процесів – здатність миттєво сприймати й відтворювати у фізичних діях певну ситуацію, виявляти внутрішнє самопочуття в кожний момент своєї дії [19].

Суттєвими показниками пластичної культури є, з одного боку, естетична характеристика фізичних даних, а з іншого – прояв культури поведінки особистості, що допомагає розвивати фантазію, творчу уяву, складає враження про фізичну й духовну красу, що загалом і становить сутність поняття «пластична культура».

Аналіз досліджень. Проблемі формування культури особистості вчителя присвячені роботи учених М. Бердяєва, Ю. Беренгарда, О. Запорожця, Е. Ільєнкова, С. Рубінштейна, В. Сластьоніна, С. Смирнова, О. Ухтомського, П. Якобсона, в яких розглядаються психологічні та методичні аспекти культурних, творчих здібностей та якостей.

Проблема формування педагогічної майстерності широко розроблена в педагогічних і психологічних працях Ю. Азарова, М. Громкової, І. Зязюна, Н.Кузьміної, М. Левіної, О. Мелік-Пашаєва, та ін., де розкриваються шляхи вдосконалення педагогічної майстерності в системі існуючої професійної підготовки вчителя. Процес підготовки майбутніх хореографів досліджували Т. Благова, С. Куценко, О. Пархоменко, Т. Сердюк та інші.

Мета статті: розкрити складові та значення пластичної культури як компоненту педагогічної майстерності майбутнього вчителя-хореографа.

Виклад основного матеріалу. Учені М. Верб та В. Куценко компонентами педагогічної майстерності вважають психолого-педагогічну ерудицію, професійні здібності, педагогічну техніку [1, с. 278].

Г. Різз доводить, що педагогічна майстерність – це вияв підвищеного рівня всіх якостей, котрими повинен володіти педагог, – це міра, уміння володіти знаннями, професійними якостями [18, с. 47].

Отже, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

Вимогою сьогодення є фахівець нової генерації, якому притаманні такі професійні якості: тезаурус і кругозір особистості (характеризують її пізнавальну місткість); інтелектуальний потенціал; діапазон інтересів (забезпечує рівень духовних потреб); світогляд (зумовлює соціальну спрямованість особистісної культури); уміння та здібності (визначають широту предметно-практичного й теоретичного досвіду особистості); прийняті особистістю норми й засвоєні методи діяльності (регулюють вчинки та дії); культура почуттів (характеризує розвиток і гуманістичну спрямованість емоційної сфери особистості, визначає емоційну насиченість її поведінки й діяльності). Усі ці якості виступають як показники педагогічної майстерності.

Одним з важливих чинників педагогічної майстерності є реальна дійсність, життєві спостереження. Вони живлять уяву педагога, визначають його професійність, спрямовують його фантазію. Розвиток педагогічної майстерності пов'язаний з освоєнням багатьох аспектів професійної діяльності. А як відомо, педагогічна майстерність виявляється в діяльності, вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь, але й це не головне. Суть – в особистості вчителя, його позиції, умінні творчо діяти на високому професійному рівні. Творчість його виражається в потоці живого людського мовлення та в живих людських рухах. Якщо спостерігати за роботою талановитого педагога, то нас завжди полонить його природність, грація, уміння з першого погляду на аудиторію визначати міру спілкування з нею й багато чого іншого. Педагогічну дію треба не тільки розуміти, але й відчувати. У талановитих педагогів щаслива рівновага розуму й почуттів. Будучи керівником колективу, цілеспрямовуючи його діяльність, педагог, насамперед, повинен уміти володіти своєю поведінкою, пластикою. Як показує досвід, пластична розвиненість значно впливає на вдосконалення психічної діяльності учнів [6, с. 13]. У свою чергу, злагоджена психіка й пластика – ознака естетичної розвиненості, фахової досконалості. Знання, цілеспрямованість і здібності без умінь, без володіння засобами дії – не гарантія високих результатів. Майбутній педагог повинен уміти управляти собою й уміти взаємодіяти з колективом у процесі вирішення педагогічних завдань.

Одним з таких умінь є володіння своїм тілом, емоційним станом. Важливу роль відіграє здатність учителя, особливо вчителя-хореографа, проявляти свій внутрішній світ, зробити його чуттєвим і привабливим. Для передачі своїх почуттів учитель використовує жести, міміку, виразну позу, тобто індивідуальну пластику.

У наукових виданнях під пластикою розуміють: а) мистецтво ліплення, скульптура; б) гармонія, злагодженість рухів і жестів; в) сукупність рухів тіла, відповідно характеру й манері [13].

У сценічному мистецтві зустрічається визначення "пластика" як рівень професійної майстерності. Під сценічною пластикою розуміється зовнішній, фізичний (тілесний) бік сценічної дії як єдиного психофізичного процесу. К. Станіславський називав пластику «життям людського тіла в ролі». З цього приводу він писав: «В основі пластики бажано, щоб була присутня... внутрішня енергія. Це внутрішнє відчуття струменіючої по тілу енергії ми називаємо «відчуття руху» [21, с. 343]. Пластика неможлива без душевного трепету, творчого хвилювання.

Педагог зі сценічного руху Г. Морозова трактує поняття «пластика» (від грецьк. plastike – ліпнина, скульптура) як видиму сторону сценічної дії, що реалізується у формі фізичних (тілесних) рухів актора [12, с. 52].

І. Кох зауважує, що пластика – це ілюстрація до психологічного портрета людини. Усі рухи, у кінцевому рахунку, починаються рухами нашого тіла, а їх краса залежить від культури нашої пластики [7, с. 27].

Дослідники звертають також увагу на психологічні аспекти пластики. Видатний психолог В. Райх доводив, що розслаблення "м'язового панцира" вивільняє енергію. При знятті затискачів вивільняються емоції, а при задоволенні емоцій зникають затискачі. Він дійшов висновку (паралельно зі К. Станіславським), що «психологічний» та "м'язовий" затискачі – це те саме. Фізична або м'язова свобода педагога залежить від правильного розподілу м'язової енергії. М'язова свобода – це такий стан організму, за якого на кожне положення тіла в просторі або рух витрачається рівно стільки м'язових зусиль, скільки це положення або рух вимагають. Здатність доцільно розподіляти м'язову енергію – головна умова пластичності тіла. Вимога точної міри м'язових зусиль для кожного руху й для кожного положення тіла в просторі – головний закон пластики [17].

В. Нікітін вважає, що пластика – це психічне утворення, яке включає в себе «явища свідомості»: традиції, забобони, плани, бажання, потреби тощо, характеризується взаємозалежністю культури тіла й культури думки. У їх єдності та цілісності домінує психічне над соматичним, яке, у свою чергу, опосередковується культурою соціуму. Усвідомлення пластичного образу де термінується філогенетично закріпленими біологічними законами відтворення собі подібного і сформованими в процесі онтогенезу особистості соціально-нормованими уявленнями (від особистісної збентеженості, рівня депресивності та успішності самореалізації) [14, с. 34].

У науковій літературі використовується також термін «пластичність», який розповсюджений не тільки в мистецтві, але і в багатьох сферах життя. Пластичність – це гнучкість, м'якість, схильність при обробці набувати певної форми (у промисловості). В образотворчому мистецтві пластичністю визначають виразність форм безпосередньо до кольору. У театрі пластичність – податливість акторського апарату [13, с. 56].

На думку І. Коха, пластичність – це особливість зовнішнього прояву, який характеризується мімікою – виразними м'язовими рухами обличчя, пантомімікою – виразними рухами всього тіла [7, с. 34].

Серед розмаїття професійно-культурного потенціалу майбутнього вчителя хореографії особливе місце належить пластичній культурі, яку ми відносимо до показників педагогічної майстерності.

Пластична культура – поняття, що включає в себе знання про якості організму, навички й уміння, на основі яких при виникненні правильного самопочуття може виникнути органіка фізичних дій. Це поняття втілюється в гармонійності та виразності рухів і, що головне, у майстерному володінні тілом. Удосконалення організму на основі пізнання процесів, що в ньому відбуваються, базується на наступних закономірностях мистецтва: «Усе, що здійснює мистецтво, воно здійснює в нашому тілі й завдяки нашому тілу» [3].

Важливою характеристикою пластичності вчителя є її мелодійність. Почуття пластичності складається з навичок, які формуються в процесі «переживання» руху. Це означає, що рухи й жести повинні гармоніювати з його зовнішністю, мовою, відповідати темі й стилю спілкування, а не дратувати чи викликати кепкування. Уривчасті, різкі рухи відлякують, заставляють аудиторію внутрішньо здригатися, ховатися. Мелодична, скоординована пластика створює враження легкості теми, що вивчається. Зачаровуючись грацією педагога, наслідуючи його, учні долають свою невпевненість як зовнішню, так і внутрішню й активно взаємодіють з ним.

Відомо, що учнівська аудиторія сприймає вчителя, перш за все, візуально. А тому пластична культура педагога справляє чи не найяскравіше враження. Перше, що привертає увагу учнів у пластиці вчителя, – це постава, а потім невербальні засоби спілкування – міміка, пантоміміка. Розглянемо перший елемент.

Постава – це звичне положення тіла, коли людина стоїть, ходить, сидить. Формується постава в процесі росту й розвитку людини; тому вона має індивідуальні особливості, пов'язані з умовами життя, професією, віком, станом здоров'я [12, с. 49].

Постава – це манера тримати своє тіло, це звичка, котра зовні фіксує запас тілесних і душевних сил людини. Гарна постава, гарна манера тримати своє тіло створюється вихованням, навчанням і тренуванням. Стрункa постава – це вміння тримати й нести своє тіло так прямо й легко, начебто витягаєтеся нагору, а не осідаєте, не розгойдуєтеся й не закручуєтеся при кожному кроці. Правильна постава – це не тільки естетична норма особистої культури й здоров'я, це риса високого професіоналізму в багатьох видах діяльності, у тому числі й педагогічної.

Досконала постава – прояв внутрішньої гідності особистості. Пряма спина, підтягнутість, зібраність говорять про впевненість педагога у своїх силах, знаннях. У той же час сутулість, опущена голова, мляві руки свідчать про внутрішню слабкість людини, її невпевненість у собі. Учителю необхідно виробляти манеру правильно стояти перед учнями на уроці.

Усі рухи й пози повинні привертати учнівську увагу своєю вишуканістю й простотою. Естетика пози не терпить поганих звичок: погойдування назад – уперед, переминання з ноги на ногу, манери триматися за спинку стільця, вертіти в руках сторонні предмети, почухувати голову, потирати ніс, смикати себе за вухо.

На думку А. Вербицької: "Правильна постава – це така організація тіла, коли голова тримається прямо, плечі дещо опущені, відведені назад і знаходяться на одному рівні, живіт підтягнутий, коліна виправлені, груди трохи виступають, руки вільно спущені донизу" [2, с. 45].

Довершена постава створює сприятливі умови для роботи рухового апарату. М'язи, що тримають тіло в рівновазі, знаходяться в найменшій напрузі, тонус їх рівномірний, що забезпечує готовність м'язів до рухової діяльності. Правильне положення тіла визначається в основному напруженням м'язів і зв'язок, що оточують хребет. Бездоганна постава залежить від злагодженої роботи м'язів, здорового хребта, голови, плечового поясу, тазу й ніг. Тому для виправлення постави підбираються такі загальнорозвиваючі вправи, які сприяють закріпленню, підвищенню тонусу одних м'язів і розтягненню інших Для виховання постави має значення не тільки сила м'язів, але й рівномірний їх розвиток, розподіл м'язової напруги й гармонійна робота всіх м'язів, що дозволяють зберігати зразкову поставу тіла.

Складовою постави є поза (від лат. Positio – розміщення, розташування) – положення тіла в момент статичності, тобто стану спокою. Це довільна або випадкова постава тіла, типова для даної культури. Вона є знаком, що має комунікативний сенс і виявляє не тільки душевний стан людини, її здоров'я, манери тощо, але й її ставлення, налаштованість, наміри щодо співрозмовника (аудиторії). Позу треба вміти тримати під контролем свідомості. Вона має бути «узгоджена» з характером комунікативної ситуації [16, с. 65].

За Б. Голубовським: «Поза – пластично закінчене положення тіла, що визначає стан людини без усних коментарів. Кожен рух має свій початок, свій відправний пункт. Поза – м'язова координація, що дозволяє людині через тіло виявити свій внутрішній стан, «висловитись» у фізичній формі. За позою можна прочитати сутність образу людини, спрямованість її дій, відносини з навколишнім середовищем. Поза може стати життєвою філософією» [5, с. 39].

Відтак, поза – є важливою частиною загального враження про вчителя не тільки з точки зору емпатії, але й з точки зору його особистого стану. Якщо викладач

тримається скованим, напруженим, то це виявляється в його внутрішньому стані й почутті самоконтролю.

З цього приводу О. Гайхман стверджує, що хороша професійна поза означає рівномірний розподіл ваги тіла, розкутість, але не розхлябаність, енергійність. Поза ні в якому випадку не повинна виглядати завченою, неприродною, вона має бути раптовою й органічною, граційною [4, с. 64].

Існують пози побутові – положення тіла сидячи, стоячи, лежачи, які людина приймає у звичайних обставинах, і пози спеціальні. Попри побутових положень тіла в кожної людини протягом життя напрацьовуються «улюблені», типові для неї пози, які вона приймає в здебільшого повторюваних обставинах. Окрему групу складають пози, що виникають як реакція на деякі важливі події, частіш за все неочікувані обставини.

Звідси, поза – це елемент зовнішньої поведінки, що утримує певну смислову й емоційну інформацію й розглядається як складова пластичної характеристики образу [12, с. 55]. За позою досвідчені психологи вміють угадувати настрій, визначати характер, читати думки співрозмовника. Позу треба вміти тримати під контролем свідомості. З близько 1000 поз, які можна спостерігати під час спілкування, учителю бажано відібрати для себе 10–12, але естетичних, таких, що пасують комунікантові, увиразнюють його як особистість.

Друге місце в пластиці вчителя належить міміці (від грецьк. mimikos – «наслідування»). Цим терміном визначають рухи мускулів обличчя, що супроводжують психічні процеси, які відбуваються у свідомості людини (думки, почуття, настрій). У більшості випадків мімічні рухи супроводжують жести інших частин тіла.

Довільна міміка виникає як зовнішній прояв емоційних реакцій людини. Вираз обличчя характеризує тональність розмови. Великим мистецтвом вважається вміння стримувати довільні мімічні реакції, це є одним з правил хорошого тону [12, с. 43].

Міміка – як елемент кінесичної структури невербальної поведінки – є найбільш вивченим компонентом.

Дослідник Х. Міккін виділяє два головних напрямки у вивченні міміки.

Перший ставить своїм завданням виявлення елементів обличчя, головним чином, м'язів, які беруть участь у тих чи інших виразних рухах.

Другий займається зчитуванням (розшифровуванням) емоцій і віднесенням їх до певної категорії. Викладачеві потрібно вміти тактовно проявляти свою міміку відповідно до стану та мати здатність правильно зрозуміти вираз обличчя учня. Нерідко вираз обличчя й погляд учителя впливають на учнів сильніше, ніж слова. Учні «читають» обличчя вчителя, угадуючи його ставлення, настрій, тому воно повинно не тільки виражати, але й приховувати почуття. Звичайно, вираз обличчя повинен відповідати характеру мови, ставленню до аудиторії. Тому він, як і весь зовнішній вигляд, має виражати впевненість, схвалення, осуд, незадоволення, радість, захоплення, байдужність, зацікавленість, обурення в десятках варіантів [11, с. 91].

Вражаючим елементом міміки є посмішка. Це винятковий несловесний знак етикетного спілкування. За словами чеського соціолога І. Томаса, «це найдієвіша зброя, за допомогою якої найлегше проникнути крізь панцир інших «Я». Вона покликана відтворювати широкий діапазон почуттів, що свідчать про духовне здоров'я й моральну силу людини. Розрізняється майже два десятки видів посмішки, які відбивають різні почуття й душевні стани.

Також виразними деталями міміки є брови, очі. Підняті брови виражають подив, зсунуті – зосередженість, нерухомі – спокій, байдужість, жваві – захоплення. Але найбільшу увагу на обличчі людини привертають очі. Очі – це «дзеркало душі», «вікна душі», які часто повідомляють більше, ніж слова. Психологи вважають, що «контакт

очей» має періодично повторюватися, триваючи щоразу 1–7 с. Існує чимало характеристик погляду: байдужий, веселий, глибокий, довірливий, доброзичливий, життєрадісний, колючий, кривий, привітний, скептичний, холодний та ін. Разом з тим загальновідомо, яке значення в педагогічній діяльності має погляд, наприклад, напрямок руху погляду дає важливу інформацію при взаємодії між учителем та учнем. Обмін поглядами є найшвидший різновид комунікації. Погляд структурує зустріч двох осіб і регулює процес діалогу, особливо зі зміною співрозмовника. Відповідно до наукових стверджень погляд виконує роль першочергового впливу, забезпечуючи зворотній зв'язок, учитель – учень, указуючи на його залучення до комунікації. У деяких випадках погляд може бути рівносильний нагороді або покаранню. Погляд передає найточнішу інформацію про стан людини, оскільки звуження й розширення зіниць не контролюється суб'єктом.

Дослідник Х. Рюкле розподіляє погляди таким чином: очі в очі, прищулений погляд, прямий, зверху, униз, косий погляд, що блукає, фіксований погляд для керування контактом [20, с. 184].

Відомий педагог В. Лабунська звертає увагу на наступні функції поглядів у спілкуванні:

а) інформаційний пошук, коли протягом взаємодії лектор поглядає на слухача в кінці кожної репліки, і в ключові моменти – у середині репліки, а слухач – на лектора для отримання інформації зворотного зв'язку;

б) звістка про звільнення каналу зв'язку;

в) намагання приховати або показати своє «я»;

г) установка й підтримка соціальної взаємодії;

ґ) підтримка стабільного рівня психологічної близькості [10, с. 111].

Учителю варто уважно вивчити можливості свого обличчя, уміти користуватися виразним поглядом, намагатися уникати надмірної динамічності мускулів обличчя й очей («очей, що бігають»), а також і безжиттєвої статичності («скам'яніле обличчя»), прагнути позбутися напруження м'язів у найменш мімічно рухливій частині обличчя.

Якщо міміка – це рухи м'язів обличчя, то рухи інших частин тіла, що мають виражальне значення, називають пантомімікою.

Розглянемо третій елемент пластики – пантоміміку (від грецького – «все» +міміка) – це жести, хода, рухи. Її кращі риси – стриманість у рухах, уміння безшумно підводитися й сідати, відсутність скутості, метушливості, знервованості. Кожне спостереження за поведінкою людини дає унікальний привід для розуміння її індивідуальності, цілей і характеру її дій – навіть тоді, коли при цьому не проллється жодного слова. Матеріалом для об'єктивної оцінки в такому випадку будуть тільки рухи або пози.

Найбільш виразним засобом кінесики є жест. Він чи не найчастіше вживається в невербальному спілкуванні. Будь-який жест, зміст якого для нас настільки важливий, не може виникнути поза дією об'єктивного закону рухів, які дані нам природою. Під жестом розуміються різноманітні зовнішні рухи людини, що несуть інформацію про її внутрішнє життя Слід також відмітити, що мистецтво жесту, уміння жестикулювати – це рідкісний дар.

Отже, жести повинні бути невимушеними й природними, відповідати потребам і призначенню (невиправданий жест – ворог вишуканості), бути різноманітними (одноманітність жестикуляції – ознака занудливості), бути помірними (надмірна жестикуляція говорить про безкультур'я), супроводжувати, а не плентатися позаду слова, краще не дотримати жест, ніж перетримати (гармонія – ознака чарівності).

Відчуйте дух жесту – у ньому секрет успіху. А відтак, усе вищесказане дозволяє зробити висновок: жести – це ключі від пластики [22, с. 1063].

Висновки. На сьогодні теорія та практика педагогічної культури не має однозначного поняття «пластична культура». Багато авторів висловлюють різні точки зору щодо естетичного прояву особистості, котрі ми вважаємо доцільним віднести до характеристики пластичної культури педагога- хореографа, але перевагу надаємо сукупності знань, світосприйманню, вчинкам і діям.

Також важливими характеристиками пластичної культури вчителя цього профілю ми вважаємо:

– сенситивність – загострена чуттєвість до зовнішнього середовища, яка проявляється в межах тієї чи іншої моделі сенситивної культури соціального оточення;

– чуттєвість – уміння за допомогою невербальних дій передавати характер емоційно-чуттєвого стану;

– усвідомленість – уміння свідомо та інтуїтивно контролювати й управляти своїм станом і функціями тіла;

– естетичність – здібність «одухотворювати», тобто стимулювати тілесні форми, наділяти їх естетичним і культурним змістом.

У процесі педагогічного спілкування пластична культура виконує такі функції: мотивуюча, мобілізуюча, атрактивна (притягальна) та інтерактивна. Комплексно всі ці функції повинні допомагати викладачеві впливати на соціально-психологічний механізм сприйняття його як особистості. Цьому також допомагає особистісна самопрезентація, яка передбачає вміння вчителя виглядати перед учнями не як посадова особа та не підкреслювати своїх рольових переваг.

Досліджуючи пластичну культуру вчителя хореографії, ми визначили її головні структурні елементи: технічна майстерність, особистісні якості, художнє виконання.

Дане дослідження не претендує на детальне вирішення порушеної проблеми. В подальшому науковому пошуку вбачаємо доцільним більш глибоке осмислення сутності, структурних компонентів пластичної культури майбутнього вчителя-хореографа, розробку нових методик її формування.

Список використаних джерел:

1. Верб М. А., Куценко В. Г. Педагогическая техника. Теория и методика коммунистического воспитания в школе. Москва: Просвещение, 1974. 278 с.
2. Вербицкая А. В. Основы сценического движения. Москва: Искусство, 1982. Ч. 1. 71 с.; 1983. Ч. 2. 52 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.
4. Гайхман С. И. Средства формирования всесторонне развитой личности. Волгоград, 1987. 196 с.
5. Голубовский Б. Г. Пластика в искусстве актёра. Москва: Искусство, 1986. 188 с.
6. Громов Ю. И. Танец и его роль в воспитании пластической культуры актёра. Санкт-Петербург: Гуманитарный ун-т профсоюзов, 1997. 224 с.
7. Кох И. Э. Основы сценического движения. Ленинград: Искусство, 1970. 559 с.
8. Кузьмина Н. В. Способности, одарённость, талант учителя. Ленинград: Знание, 1985. 32 с.
9. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 159 с.
10. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов-на-Дону, 1986. 280 с.
11. Миккин Х. Х. Роль коммуникативных движений в межличностном общении. Москва: МПА, 1977. 140 с.
12. Морозова Г. В. Пластическая культура актёра. Москва: ГИТИС, 1999. 313 с.

13. Морозова Г. В. Пластическое воспитание актёра в театральном вузе. Ленинград: Искусство, 1987. 117 с.
14. Никитин В. Н. Пластикодрама. Москва: Искусство, 1999. 188 с.
15. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. акад. АПН України І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 2004. 421 с.
16. Радевич-Винницький Я. Г. Етикет і культура спілкування. Львів: Вежа, 2001. 213 с.
17. Райх В. М. Теория и практика формирования культуры педагогической деятельности. Москва: Знание, 1999. 162 с.
18. Ризз Т. И. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве. *Педагогика*. 1995. (№ 4). С. 114–116.
19. Рожкова М. М. Формування пластичної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів: автореф. …канд. пед. наук: 13.00.04.Луганськ. 2006. 26 с.
20. Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движение (Сокр. пер. с нем.). Москва: Интерэксперт, 1996. 280 с.
21. Станиславский К. С. Собрание сочинений: в 9 т. Москва: Искусство, 1986. Т. 2. 508 с.
22. Терешенко Н. Жест як складова пластичної культури вчителя. *Scientific Achievements of Modern Society:* The 9th International Scientific and Practical Conference (April 28-30, 2020) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2020. P. 1062–1068.

References:

1. Verb, M. A., & Kutsenko, V. G. (1974). *Pedagogicheskaia tekhnika. Teoriia i metodika kommunisticheskogo vospitaniia v shkole* [Pedagogical technique: Theory and methods of communist education at school]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
2. Verbitckaia, A. V. (1982). *Osnovy stcenicheskogo dvizheniia* [Stage movement basics]. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
3. Vygotskii, L. S. (1960). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktcii* [Development of higher mental functions]. Moskva: Izd-vo Akad. ped. Nauk [in Russian].
4. Gaikhman, S. I. (1987). Sredstva formirovaniia vsestoronne razvitoi lichnosti [Means of forming a comprehensively developed personality]. Volgograd [in Russian].
5. Golubovskii, B. G. (1986). *Plastika v iskusstve aktera* [Plastics in the art of an actor]. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
6. Gromov, Yu. I. (1997). Tanetc i ego rol v vospitanii plasticheskoi kultury aktera [Dance and its role in the education of the plastic culture of the actor]. Sankt-Peterburg: Gumanitarnyi un-t profsoiuzov [in Russian].
7. Kokh, I. E. (1970). *Osnovy stcenicheskogo dvizheniia* [Stage movement basics]. Leningrad: Iskusstvo [in Russian].
8. Kuzmina, N. V. (1985). *Sposobnosti, odarennost, talant uchitelia* [Abilities, giftedness, teacher's talent]. Leningrad: Znanie [in Russian].
9. Kukharev, N. V. (1990). *Na puti k professionalnomu sovershenstvu* [On the path to Professional Excellence]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
10. Labunskaia, V. A. (1986). *Neverbalnoe povedenie (sotcialno-pertceptivnyi podkhod)* [Non-verbal behaviour (social-perceptual approach)]. Rostov-na-Donu [in Russian].
11. Mikkin, H. H. (1977). *Rol kommunikativnykh dvizhenii v mezhlichnostnom obshchenii* [The role of communication movements in interpersonal communication]. Moskva: MPA [in Russian].
12. Morozova, G. V. (1999). *Plasticheskaia kultura aktera* [The plastic culture of an actor]. Moskva: GITIS [in Russian].
13. Morozova, G. V. (1987). *Plasticheskoe vospitanie aktera v teatralnom vuze* [Plastic education of an actor in a theater university]. Leningrad: Iskusstvo [in Russian].
14. Nikitin, V. N. (1999). *Plastikodrama* [Plastic drama]. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
15. Ziaziuna, I. A. (Ed.). (2004). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skills]. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
16. Radevych-Vynnytskyi, Ya. H. (2001). *Etyket i kultura spilkuvannia* [Etiquette and culture of communication]. Lviv: Vezha [in Ukrainian].

17. Raikh, V. M. (1999). *Teoriia i praktika formirovaniia kultury pedagogicheskoi deiatelnosti* [Theory and practice of forming a culture of pedagogical activity]. Moskva: Znanie [in Russian].
18. Rizz, T. I. (1995). Razmyshleniia o pedagogicheskoi deiatelnosti, kulture, masterstve [Reflections on pedagogical activity, culture, skill]. *Pedagogika*, 4, 114 – 116 [in Russian].
19. Rozhkova, M. M. (2006). *Formuvannia plastychnoi kultury studentiv mystetskykh fakultetiv pedahohichnykh universytetiv* [Formation of plastic culture of students of art faculties at pedagogical universities]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
20. Riukle, H. (1996). *Vashe tainoe oruzhie v obshchenii. Mimika, zhest, dvizhenie* [Your secret weapon in communication. Mimicry, gesture, movement]. Moskva: Interekspert [in Russian].
21. Stanislavskii, K. S. (1986). *Sobranie sochinenii* [Collected Works]. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
22. Tereshenko, N. (2020). Zhest yak skladova plastychnoi kultury vchytelia [Gesture as a component of plastic culture of the teacher], *Scientific achievements of modern society*, the 9th International scientific and practical conference. United Kingdom: Cognum Publishing House, Liverpool [in Ukrainian].

Tereshenko N. V.,
orcid.org/0000-0001-7851-0068
Medvid T. A.,
orcid.org/0000-0003-3207-9983

PLASTIC CULTURE AS A COMPONENT OF THE PEDAGOGICAL MASTERY OF THE FUTURE TEACHER-CHOREOGRAPHER

The article considers pedagogical mastery as an aspect of training choreographers. The authors note that pedagogical mastery is a set of personality traits that provides self-organisation of a high level of professional activity on a reflective basis.

One of the important factors of pedagogical mastery are the existent reality, and life observations.

An important role is played by the ability of the teacher, especially the teacher-choreographer, to express his inner world, to make it sensual and attractive. To convey his feelings, the teacher uses gestures, facial expressions, expressive stance, namely individual plasticity.

Among the diversity of professional and cultural potential of the future teacher of choreography, a special place belongs to the plastic culture, which we attribute to the indicators of pedagogical mastery.

Plastic culture is a concept that includes knowledge about the qualities of the body, skills and abilities, on the basis of which at emergence of the correct state of health organics of physical actions can arise. This concept is embodied in the harmony and expressiveness of movements and, most importantly, in the skilful mastery of the body.

One of the mane characteristics of teacher plastics is harmony. The plastics feeling consists of skills which are formed during living movements. It means that movements and gestures should match the appearance, speech and have matched the topic and style of communication, it shouldn't be annoying and ridicules. The first thing that attracts the attention of students in the plastic of the teacher is posture and then non-verbal means of communication – facial expressions and pantomime. Posture is the natural position of the body when a person stands, walks, sits. Pose is the posture component. Pose is the main part of general impression of the teacher , but also in terms of his personal state.

In the process of pedagogical communication, plastic culture performs the following functions: motivating, mobilising, engaging (attractive), and interactive. All these functions in complex should help the teacher to influence the socio-psychological mechanism of his perception as a person.

Key words: teacher-choreographer, plastic culture, pedagogical mastery.

Дата надходження статті: 29.10.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лимаренко Л. І.

УДК [37.091.12:005.963]:37.014.24(477+438)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.317*

Чух Г. П.*,*
orcid.org/0000-0002-6831-4204

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗМІСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ: УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКІ КОРЕЛЯЦІЇ

У статті досліджено проблему формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти у змісті післядипломної освіти вчителів-філологів. Закцентовано на українсько-польських культурно-історичних зв'язках під час вивчення мовно-літературних навчальних дисциплін. Відзначено, що освіта є відчутним фактором впливу на колективну свідомість нації, тому під час підвищення кваліфікації вчителів-філологів важливо включити означену тематику в зміст різних видів цієї діяльності. Доведено, що формування культури міждержавного добросусідства, міжетнічної толерантності доцільно розглядати в межах більш широкої проблеми, а саме: запровадження наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» у закладах загальної середньої освіти під час викладання української мови, української та зарубіжної літератури. Відзначено важливість формування громадянської компетентності здобувачів освіти, що передбачає як набуття національного самоусвідомлення, виховання патріотизму, так і поваги та толерантності до етносів, що населяють Україну, та народів інших країн загалом і сусідніх європейських держав зокрема. Такий підхід сприятиме виробленню навичок установлення доброзичливих стосунків із носіями різних мов, представниками різних культур, релігій.

Відстежено відображення українсько-польських культурно-історичних зв'язків у змісті деяких підручників «Українська література» для закладів загальної середньої освіти.

Розгляд проблеми формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти загалом і відстеження українсько-польських культурно-історичних зв'язків зокрема під час різних форм підвищення кваліфікації вчителів-філологів сприятиме вдосконаленню процесу соціалізації здобувачів освіти, сприйняття ними української культури як складника загальноєвропейської і світової спадщини. Це сприятиме розвиткові в молодого покоління прагнення будувати спільне європейське майбутнє на засадах добросусідства.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, українсько-польські зв'язки, післядипломна педагогічна освіта, філологічні дисципліни.

Постановка проблеми. Проблема вдосконалення змісту шкільної мовно-літературної освіти є актуальною у зв'язку з оновленням всієї освітньої галузі. Оскільки у XXI столітті в суспільстві існує соціальний запит на випускника закладу освіти, який є українцем-патріотом й водночас громадянином європейської / світової спільноти, то під час вивчення української мови і літератури, зарубіжної літератури, як й інших навчальних дисциплін, важливо формувати національну самосвідомість та загальнолюдські цінності. Така робота є відчутним фактором впливу на колективну свідомість нації, зокрема в аспекті набуття міжкультурної компетентності здобувачами освіти.

Аналіз досліджень. Різні аспекти міжкультурної компетентності здобувачів освіти, формування культури міждержавного добросусідства та міжетнічної толерантності загалом і сприйняття молодим поколінням українців Польщі і поляків як дружнього європейського народу досліджували вітчизняні науковці Л. Зашкільняк,

* © *Чух Г. П.*

В. Прискар, О. Удод , Н. Яковенко та ін. [3; 4; 7; 10]. Цими вченими розглянуто означену проблему через аналіз змістового наповнення підручників історії та географії. У наукових працях відзначено, що важливо виховувати повагу до етнічних, релігійних та культурних меншин держави, у якій вони живуть. Морально-етичної гуманізації історичної освіти передбачається досягти, змінивши акценти у змістовій частині викладу: уводити учня в атмосферу співпереживання і співчуття, зосередивши увагу не на історії воєн та соціальних катаклізмів і конфліктів (на чому досі будувалася вся європейська історія), а на «культурі миру» – на повсякденному житті людини [10]. Однак під час аналізу означених наукових доробків не виявлено публікацій, які би висвітлювали проблему формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти в змісті післядипломної освіти вчителів-філологів.

Мета статті – розглянути українсько-польські кореляції в проблемі формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти в післядипломній освіті вчителів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Під час реформування освітньої галузі в Україні відбувається пошук оптимального змісту і навчальних програм дисциплін мовно-літературної галузі, програм підвищення кваліфікації педагогів, що сприятиме становленню українця-патріота й водночас громадянина європейської / світової спільноти. Цей процес відбувається з урахуванням етнічної, мовної, релігійної неоднорідності українських здобувачів освіти. Проблема формування міжкультурної компетентності, культури міждержавного добросусідства, міжетнічної толерантності під час вивчення шкільних дисциплін мовно-літературної галузі є актуальною в змісті післядипломної педагогічної освіти. З-поміж інших аспектів важливо під час такої роботи обговорити українсько-польські історико-культурні кореляції, адже народи двох країн поєднують давні зв'язки.

Зауважимо, що насамперед з учителями філологічних дисциплін варто обговорити відображення українсько-польських культурно-історичних зв'язків у шкільних підручниках. Зокрема, підручники української мови для закладів загальної середньої освіти в контексті вивчення теми «Лексика української мови за походженням» подають інформацію про збагачення словникового складу української мови через засвоєння слів з інших мов, у тому числі – і з польської. Пропоновані вправи сприяють збагаченню активного словникового запасу здобувачів освіти лексемами рідної мови та мов сусідніх європейських народів. Більш глибоке вивчення українсько-польських культурно-історичних зв'язків у змісті підручників «Українська мова» для закладів загальної середньої освіти може стати окремим аспектом дослідження.

Проаналізуємо деякі підручники української літератури, що вийшли друком й отримали гриф Міністерства освіти й науки молоді і спорту України / Міністерства освіти й науки України в різні роки: до ухвалення Закону України «Про освіту» у 2017 році й після цього. Оскільки від 2018 року підручники з усіх навчальних дисциплін оновлені відповідно до модернізованих програм, що відповідають Концепції Нової української школи, процес підручникотворення продовжується й зараз, тому важливо вирізнити у виданнях попереднього покоління й в оновлених підручниках конструктивне змістове наповнення, яке формує в учнів усвідомлення позитивних взаємовпливів та взаємозбагачень культур сусідніх народів.

Зауважимо, що в 1993 р. урядами України та Польщі зініційовано утворення українсько-польської комісії експертів з удосконалення підручників з історії та географії. Наслідком роботи цієї комісії стали відпрацьованість формулювань, толерантність оцінок, уміння вказати на причини конфліктів, не вдаючись до формулювань «образу ворога» і національної або релігійної нетерпимості. Проводячи аналогію з матеріалом

про історичні українсько-польські зв'язки, які обговорюють на уроках української мови і літератури, на думку експертів, педагогам й авторам підручників варто зосередитись на формі викладу, тактовності і повазі до сусідньої держави при висвітленні конфліктних ситуацій: 1) висвітлювати українсько-польські стосунки в міжнародному контексті; 2) прагнути до деполітизації історії; 3) уникати надмірного використання мартирологічних сюжетів; 4) при висвітленні спірних питань по можливості використовувати аргументи як з польської сторони, так і з української; 5) не узагальнювати інформацію про воєнні злочини, що мали поодинокий характер» [2, с. 383]. Польський науковець В. Серчик уважає: «Фахівці повинні подавати історію українсько-польських стосунків не тільки як постійну боротьбу, що тривала десять століть, а й як історію звичайного сусідства з його повсякденністю, союзами, повстаннями, порозуміннями, спробами співдіяльності, узаємопроникненням культур, кривавими конфліктами та війнами» [5, с. 9].

Наприклад, автори підручника «Українська література (профільний рівень)» (2019) для 11 класу закладів загальної середньої освіти О. В.Слоньовська , Н. В. Мафтин , Н. М. Вівчарик відзначають, що саме під час перебування Євгена Маланюка в таборі для інтернованих у Польщі (м. Каліш) відбувається становлення його як письменника. Пізніше, починаючи з 1929 року, митець жив у Варшаві й у цей період написав чимало віршів, статей, есеїв, нарисів [6, с. 86]. Таку літературознавчу позицію підтверджено й іншими науковцями: Польща стає для Є. Маланюка моделлю звільненої від імперської залежності держави, осередком якої є Варшава [8]. Однак у статті вищезгаданого підручника про життєвий і творчий шлях Максима Рильського немає навіть побіжної згадки про те, що батько поета Тадей Рильський, як й історик Володимир Антонович, були етнічними поляками. При цьому відзначено, що за українські переконання Тадея Рильського «його батько Розеслав Рильський прокляв сина, і тільки після смерті старого ксьондз зняв це прокляття» [6, с. 54].

Автори підручника «Українська література» (2009) для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів О. М. Авраменко, Г. К. Дмитренко підтверджують літературознавчий матеріал цитуванням статті українського історика П. Мірчука про «неординарну постать Івана Гонти, сотника надвірних козаків польського графа Потоцького, який мав у володінні два села. Він добре ставився до людей, за розум і сміливість його поважали козаки, селяни, шляхта. Коли великий загін повстанців вирушив на Умань, Гонта повинен був розгромити їх, не допустити до Умані. Проте коли два війська зустрілися, Гонта запропонував своїй сотні перейти на бік повстанців, а в кого не було такого бажання, той міг іти, куди хоче. Усі козаки погодилися з пропозицією ватажка. Через кілька днів об'єднання взяло Умань. Сучасні історики довели, що під час тих страшних подій Гонта врятував багато польських жінок, дітей, у чому виявилася гідна подиву шляхетність, великодушність і гуманність Івана Гонти. Особливо, коли взяти до уваги ту страшну смертну кару, яку присудили Гонті після підступного арешту організаторів повстання російськими військами й після поразки повстання» [1, с. 204]. Як бачимо, автори підручника відходять від радянського (чи сучасного російського) трактування історії. Такий підхід відповідає державній політиці історичної пам'яті в Україні часів незалежності, відповідно до якої вшановувалися спільні українсько-польські перемоги (укази Президента України № 207/2008 «Про відзначення 350-річчя перемоги війська під проводом гетьмана України Івана Виговського у Конотопській битві», № 1075/2010 «Про відзначення 390-ї річниці перемоги у Хотинській битві»).

Таким чином, подібна інформація, наведена в підручниках та інших виданнях, розширює уявлення здобувачів освіти про українсько-польські історико-культурні взаємовпливи.

На нашу думку, формування культури міждержавного добросусідства, міжетнічної толерантності під час вивчення шкільних дисциплін мовно-літературної галузі як складник тематики різних форм підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін доцільно розглядати в межах більш широкої проблеми, а саме: запровадження наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» у закладах загальної середньої освіти під час викладання філологічних дисциплін та висвітлення означеної проблеми під час різних форм підвищення кваліфікації педагогів. Зокрема, наслідком такого нашого наукового пошуку стали методичні рекомендації щодо запровадження наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» у закладах загальної середньої освіти: українська література». У цьому науковому доробку запропоновані інтерактивні вправи, які спонукатимуть учнів до критичного мислення, висловлювання власних думок, активного слухання, співпереживання та розвитку інших важливих громадянських умінь. Зразки конспектів уроків з української літератури передбачають створення простору для самостійної пізнавальної діяльності учнів, застосування методів, які активно залучають учнів, допомагають їм сформувати, сформулювати та обґрунтувати власну думку. Налагодження співпраці учителя й учнів, вибір варіантів домашніх завдань, обговорення під час дискусій актуальних, у тому числі й дратівливих тем, порушених у літературних творах, – усе це теж формує відповідального й зрілого громадянина, який учиться робити зважений вибір. Методичні рекомендації є орієнтиром для фахівців, які прагнуть ефективно поєднати зміст предмета «Українська література» з наскрізною змістовою лінією «Громадянська відповідальність», використовуючи, зокрема, й посібники Ради Європи. Видання здійснено за підтримки уряду Швейцарської Конфедерації в межах швейцарсько-українського проєкту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU» [9].

Висновки. Обговорення українсько-польських кореляцій як одного з аспектів проблеми формування міжкультурної компетентності учнів у змісті післядипломної освіти вчителів-філологів сприятиме удосконаленню професійності педагогів у соціалізації молодого покоління, розвиткові в здобувачів освіти прагнення будувати спільне європейське майбутнє на засадах добросусідства, розумінню інтеграційних процесів і співпраці двох європейських народів. Дослідження відображення українсько-польських культурно-історичних зв'язків під час вивчення зарубіжної літератури є перспективою подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Авраменко О. М., Дмитренко Г. К. Українська література: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Грамота. 2009. 304 с.
2. Бондар В. Державна політика історичної пам'яті в Україні 1990–2000-х рр.: основні тенденції. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2013. Вип. 23. С. 377–400.
3. Зашкільняк Л. Образ Польщі та поляків у сучасній Україні. *Проблеми слов'янознавства*. 2011. № 60. С. 68–80.
4. Прискар В. Національно-культурні витоки процесу виховання у школярів міжетнічної толерантності. *Педагогічний дискурс.* 2013. № 15. С. 582–586.
5. Серчик В. «Іноді навіть кордони не можуть розділити людей так, як це робить відповідне виховання» (інтерв'ю з професором Владиславом Серчиком*). Історія в школах України*. 2003. № 2. С. 9–10.

6. Слоньовська О. В., Мафтин Н. В., Вівчарик Н. М. Українська література (профільний рівень): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: ЛТД. 2019. 320 с.
7. Удод О. Українсько-польська комісія експертів з питань удосконалення змісту шкільних підручників з історії та географії. *Енциклопедія історії України: Україна – українці. Кн. 2* / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2019. 842 с. URL: https://cutt.ly/eYjydjL
8. Циховська Е. Поезія Євгена Маланюка і Польща: компаративні аспекти: навч. посібник. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект–Поліграф». 2006. 204 с.
9. Чух Г. Методичні рекомендації щодо запровадження наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» у закладах загальної середньої освіти: українська література. Київ: Основа, 2018. 32 с. URL: http://surl.li/axecg
10. Яковенко Н. Польща та поляки в шкільних підручниках історії, або Відлуння давнього й недавнього минулого. URL: http://www.ji.lviv. ua/n28texts/yakovenko

References:

1. Avramenko, O., & Dmytrenko, H. (2009). *Ukrainska literatura* [Ukrainian literature]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
2. Bondar, V. (2013). Derzhavna polityka istorychnoi pamiati v Ukraini 1990–2000-kh rr.: osnovni tendentsii [State policy of historical memory in Ukraine in the 1990s and 2000s: main trends]. *Istoriohrafichni doslidzhennia v Ukraini,* 23, 377–400 [in Ukrainian].
3. Zashkilniak, L. (2011). Obraz Polshchi ta poliakiv u suchasnii Ukraini [The image of Poland and Poles in modern Ukraine]. *Problemy slovianoznavstva,* 60, 68–80 [in Ukrainian].
4. Pryskar, V. (2013). Natsionalno-kulturni vytoky protsesu vykhovannia u shkoliariv mizhetnichnoi tolerantnosti [National and cultural origins of the process of educating students in interethnic tolerance]. *Pedahohichnyi dyskurs,* 15, 582–586 [in Ukrainian].
5. Serchyk, V. (2003). «Inodi navit kordony ne mozhut rozdilyty liudei tak, yak tse robyt vidpovidne vykhovannia» (interviu z profesorom Vladyslavom Serchykom) ["Sometimes even borders can't divide people the way education does" (interview with Professor Vladislav Serchyk)]. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, 2, 9–10 [in Ukrainian].
6. Slonovska, O., Maftyn, N., & Vivcharyk, N. (2019). *Ukrainska literatura (profilnyi riven)* [Ukrainian literature (profile level)]. Kyiv: LTD [in Ukrainian].
7. Udod, O. (2019). Ukrainsko-polska komisiia ekspertiv z pytan udoskonalennia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z istorii ta heohrafii [Ukrainian-Polish Commission of Experts on Improving the Content of School Textbooks in History and Geography]. In *Entsyklopediia istorii Ukrainy: Ukraina — ukraintsi* [Encyclopedia of the History of Ukraine: Ukraine − Ukrainians]. Kyiv: Naukova dumka. Retrieved from https://cutt.ly/eYjydjL [in Ukrainian].
8. Tsykhovska, E. (2006). *Poeziia Yevhena Malaniuka i Polshcha: komparatyvni aspekty* [Poetry of Eugene Malaniuk and Poland: comparative aspects]. Nizhyn: TOV «Vydavnytstvo «Aspekt–Polihraf» [in Ukrainian].
9. Chukh, H. (2018). *Metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia naskriznoi zmistovoi linii «Hromadianska vidpovidalnist» u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: ukrainska literatura* [Methodical recommendations on the introduction of a cross-cutting content line "Civil Responsibility" in general secondary education: Ukrainian literature]. Kyiv: Osnova. Retrieved from http://surl.li/axecg [in Ukrainian].
10. Yakovenko, N. (2017). *Polshcha ta poliaky v shkilnykh pidruchnykakh istorii, abo Vidlunnia davnoho y nedavnoho mynuloho* [Poland and Poles in school history textbooks, or Echoes of the ancient and recent past]. Retrieved from http://www.ji.lviv.ua/n28texts/yakovenko [in Ukrainian].

Chukh G. P.,
orcid.org/ 0000-0002-6831-4204

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF EDUCATORS IN THE CONTENT OF TEACHER'S-PHILOLOGISTS POSTGRADUATE EDUCATION: UKRAINIAN-POLISH CORRELATIONS

The article investigates the problem of the formation of intercultural competence of students in the content of postgraduate education of teachers of philology. Emphasis is placed on Ukrainian-Polish cultural and historical ties in the study of linguistic and literary disciplines. It is noted that education is a tangible factor influencing the collective consciousness of the nation, so when improving the skills of teachers who teach philology, it is important to include these topics in the content of various activities. It is proved that the forming the culture of interstate good neighborliness, interethnic tolerance should be considered within a broader problem, namely: the introduction of a cross-cutting content line "Civil Responsibility" in general secondary education in teaching Ukrainian, Ukrainian and foreign literature. The importance of forming civic competence of educators, which includes the acquisition of national self-awareness, education of patriotism, and respect and tolerance for ethnic groups inhabiting Ukraine and the peoples of other countries in general and neighboring European countries in particular. This approach will promote the development of skills to establish friendly relations with speakers of different languages, representatives of different cultures and religions.

Consideration of the problem intercultural competence of students in general and tracking of Ukrainian-Polish cultural and historical ties in particular during various forms of professional development of teachers of philology will help improve the socialization of students, their perception of Ukrainian culture as part of European and world heritage. This will contribute to the development of the young generation's desire to build a common European future based on good neighborliness.

Key words: intercultural competence, Ukrainian-Polish relations, postgraduate pedagogical education, philological disciplines.

Дата надходження статті: 04.11.2021р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК 373.3/5.014.6(4/9)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.318*

Жорова І. Я.*,*
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Кузьменко В. В.*,*
orcid.org/0000-0002-5424-8234

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ВИМІРІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

У статті досліджено професійні компетентності керівника закладу освіти у вимірі сучасних освітніх трансформацій.

Автори статті проаналізували основні напрями професійної діяльності керівника закладу освіти, визначені Законом України «Про освіту»; перелік професійних компетентностей і зміст трудових функцій керівника закладу освіти відповідно до професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». Визначено, що ефективність забезпечення виконання управлінських завдань освіти уможливлюється системою професійних компетентностей, визначених професійним стандартом. У дослідженнях українських учених також наголошується на важливості формування методологічної і фасилітативної компетентностей.

Дослідження кращих світових практик організації управлінської діяльності свідчить про багатоаспектність професійної діяльності менеджера у фінській системі освіти: педагогічне управління школою, професійне ухвалення рішень у межах чинного нормативно-правого законодавства, стратегічне управління як умова довгострокової узгодженості шкільної роботи, фінансовий менеджмент, господарський менеджмент, створення безпечного освітнього середовища, участь у розвитку національної освітньої політики, планування діяльності закладу освіти із залученням учасників освітнього процесу. Вирізняльними особливостями управлінської діяльності в освітній системі Сінгапуру є реалізація принципу конкурентної співпраці, забезпечення балансу підзвітності і відповідальності, горизонтальна професійна мобільність керівників закладів освіти.

У статті зроблено висновок про те, що в закордонних освітніх системах позитивною рисою є глобалізація управлінської діяльності, що передбачає проєктування впливу управлінських рішень на локальному шкільному рівні на інші заклади освіти і розвиток країни в цілому та досвід реалізації системного залучення керівників закладів освіти до формування національної освітньої політики.

Ключові слова: менеджер освіти, професійна компетентність, управління, світові управлінські практики.

Постановка проблеми. Національна система освіти на початку третього тисячоліття характеризується зміною освітньої парадигми, оновленням змісту та технологій навчання. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки сучасних менеджерів освіти до управління у вимірі нових освітніх трансформацій.

Актуальність проблеми розвитку професійної компетентності менеджерів освіти пояснюється потребою в розв'язанні протиріччя, яке виникло між сучасними вимогами до професійної діяльності менеджера освіти як цілісної особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до саморозвитку, конструювання й упровадження гуманістичних

[*] © ***Жорова І. Я.***
[*] © ***Кузьменко В. В.***

педагогічних систем і технологій та реальним рівнем його професійної компетентності в розв'язанні освітніх завдань, ухваленні управлінських рішень. Саме менеджери освіти мають стати рушійною силою відродження та створення якісно нової національної освіти.

Аналіз досліджень. Серед основних досліджень, у яких розкрито питання професійної компетентності менеджерів освіти та їхньої управлінської діяльності, доцільно відзначити праці І. Боднар, В. Громового, Є. Павлютенкова, А. Покка, Т. Сорочан, Ї. Трунди, В. Ястребової та інших освітніх менеджерів і науковців.

Метою статті є аналіз професійної компетентності керівника закладу освіти у вимірі сучасних освітніх трансформацій.

Виклад основного матеріалу. У сучасному розумінні менеджер освіти – це професіонал-управлінець, який здійснює організацію і координацію діяльності колективу на науковій основі. Саме на нього покладається відповідальність за розроблення, ухвалення й виконання рішень, спрямованих на забезпечення ефективного виконання завдань, які стоять перед педагогами і закладом освіти.

Головними завданнями менеджера будь-якого рівня та в будь-якій організації є визначення мети управління, стимулювання, комунікація й контроль. Управління передбачає виконання таких функцій, як планування, організація, координація, мотивація, контроль та інших, що забезпечує умови для продуктивної й ефективної праці зайнятих в організації працівників і отримання результатів, які б відповідали поставленим цілям. Водночас варто наголосити, що спрямованість управлінської діяльності керівника закладу освіти є педагогічною за своєю сутністю, адже навіть тоді, коли керівник розв'язує господарські або фінансові завдання, він робить це, маючи на увазі досягнення кінцевої педагогічної мети.

З огляду на це професійна діяльність керівника закладу освіти характеризується такими особливостями:

– результати управлінської діяльності відтерміновані в часі, мають суспільно важливе значення і виражаються опосередковано в показниках якості освітньої діяльності;

– предметом управлінської діяльності є інформація і суб'єкти освітнього процесу (різного віку та соціального статусу, з гендерним дисбалансом);

– широкоаспектний зміст управлінської діяльності (педагогічна, економічна, господарська тощо) [2, с. 124–127].

У контексті реформування національної системи освіти: реалізації Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, що передбачають збільшення автономії закладу освіти та академічної свободи вчителя, змінюються вимоги до професійних якостей керівника закладу освіти. Професійна компетентність менеджера обумовлює ефективність його дій не тільки в освітній діяльності, а й в управлінській, фінансово-економічній, адміністративно-господарській, проєктній, інноваційній тощо. Сучасний менеджер освіти має володіти глибокими теоретичними знаннями й практичними вміннями, продукувати та реалізовувати інновації, бути професійно компетентним. Зміст професійної компетентності керівника закладу освіти визначається як сукупність систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань і вмінь, відповідних особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності [1].

У Законі України «Про освіту» визначено основні напрями діяльності керівника закладу освіти:

– «…організовує діяльність закладу освіти;

– вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти;

– призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їхні функціональні обов'язки;

– забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм;

– забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;

– забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти;

– сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти;

– сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти;

– забезпечує створення у закладі освіти безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування)…» [5].

Ухвалення Закону України «Про освіту» змінює освітню парадигму, розширює й видозмінює зміст і механізми управлінської діяльності, а відтак зумовлює оновлення змісту професійних компетентностей керівника закладу освіти, який має забезпечити реалізацію автономії закладу освіти (фінансову, академічну, кадрову та організаційну) та передбачає здійснення таких видів менеджменту: організаційного, освітнього, фінансово-господарського, кадрового, системи якості.

На законодавчому рівні перелік професійних компетентностей і зміст трудових функцій керівника закладу загальної середньої освіти визначено у професійному стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»:

– нормативно-правова компетентність;
– компетентність стратегічного управління закладом освіти;
– компетентність стратегічного управління персоналом;
– компетентність забезпечення якості освітньої діяльності та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
– компетентність організації діяльності закладу освіти на засадах зовнішньої системи забезпечення якості освіти;
– лідерська компетентність;
– емоційно-етична компетентність;
– компетентність педагогічного, соціального та мережевого партнерства;
– здоров'язбережувальна компетентність;
– інклюзивна компетентність;
– проєктувальна компетентність;
– інноваційна компетентність;
– здатність до навчання впродовж життя;
– інформаційно-цифрова компетентність [6].

Аналіз визначених у професійному стандарті компетентностей і змісту трудових функції свідчить про їх кореляцію з напрямами діяльності керівника закладу освіти, визначеними в Законі України «Про освіту».

У процесі формування і розвитку професійних компетентностей менеджерів освіти у вимірі сучасних освітніх трансформацій актуалізуються результати наукового пошуку сучасних українських учених. У дослідженні управлінської діяльності О. Мармаза на основі аналізу посадових вимог до керівників (професійних, кваліфікаційних, соціально-психологічних) визначає функціональну компетентність керівника як систему знань та умінь: методологічних, нормативних, змістових, управлінських, педагогічних, психологічних, соціально-правових, фінансово-економічних [2, с. 142].

Результати дослідження особливостей професійної діяльності менеджерів освіти, проведеного Т. Сорочан, показали, що професіоналізм управлінської діяльності є сукупністю компетенцій (функційної, соціально-педагогічної, соціально-економічної, інноваційної, фасилітативної), що дають змогу керівникові школи професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних з розв'язанням педагогічних завдань (із навчанням, вихованням і розвитком особистості учня) [7, с. 171–172].

Конструктивний пошук шляхів підвищення якості управлінської діяльності, її організації відповідно до вимог нормативно-правових документів, пріоритетів розвитку національної системи освіти актуалізує дослідження кращих світових практик з метою імплементації конструктивного досвіду в сучасну освітню галузь.

Дослідження фінського досвіду управління освітніми закладами свідчить про зміну парадигми від управління соціальними зв'язками й розвитку інтелектуального капіталу до педагогічного керування освітньою екосистемою закладу освіти з урахуванням фінансових можливостей, забезпечуючи якість навчання. З огляду на це основними пріоритетами професійної діяльності менеджера у фінській системі освіти є:

– педагогічне управління школою (визначення цілей та їх імплементація у стратегічний план закладу освіти; кадровий менеджмент задля створення унікальної шкільної культури; створення умов для реалізації академічної свободи вчителя щодо досягнення цілей установи; забезпечення реалізації Національного основного навчального плану та вдосконалення місцевого навчального плану; розвиток культури довіри до вчительської праці);

– професійне ухвалення рішень у межах чинного нормативно-правого законодавства (щодо учнів – приймання й відрахування, об'єктивність оцінювання відповідно до навчального плану; щодо вчителів – приймання і звільнення, контроль і дисциплінарні заходи, професійний розвиток);

– стратегічне управління як умова довгострокової узгодженості шкільної роботи (залучення шкільної спільноти до визначення стратегічних цілей для розвитку школи і забезпечення благополуччя учнів);

– фінансовий менеджмент (планування шкільного бюджету, проведення тендерних процедур, ухвалення фінансових рішень щодо функціонування закладу освіти в умовах наявного бюджету без зниження окості освіти);

– господарський менеджмент (забезпечення безпечних умов перебування у закладі освіти, будівництво та ремонт шкільних приміщень, технічне обслуговування і прибирання будівель і територій);

– створення безпечного освітнього середовища (розроблення шкільного плану щодо безпечних умов, формування культури безпеки закладу освіти, організація навчань та тренувань з питань безпеки, піклування про життєві ситуації здобувачів освіти і педагогів);

– участь у розвитку національної освітньої політики (участь у референтних групах з обговорення освітньої політики, прогнозування позитивних і негативних наслідків запланованих реформ);

– планування діяльності закладу освіти із залученням учасників освітнього процесу (документування основних цілей навчального року на основі стратегічних цілей розвитку школи, організації освітнього процесу, роботи з педагогічними працівниками, розвитку керівництва та реалізації міжнародних проєктів) [4, с. 50–80].

Аналіз основних напрямів професійної діяльності менеджерів у фінській системі освіти надає можливість зробити висновок, що для успішного управління закладом

освіти у керівника мають бути сформовані нормативно-правові, педагогічні, стратегічні, господарські компетентності. Це дасть змогу організувати діяльність закладу освіти відповідно до пріоритетів національної освітньої політики, урахувати інтереси всіх учасників освітнього процесу і забезпечити якість освіти.

Ураховуючи високі результати міжнародних досліджень якості освіти Сінгапуру, доцільно розглянути вирізняльні особливості управлінської діяльності в освітній системі цієї країни.

Реалізація принципу конкурентної співпраці формує у керівників глобалізацію управлінської діяльності, що передбачає проєктування впливу управлінських рішень на локальному шкільному рівні на інші заклади освіти і розвиток країни в цілому.

Забезпечення балансу підзвітності і відповідальності. Зокрема, рушійною силою конкурентності є підзвітність, а співпраці – відповідальність.

Горизонтальна професійна мобільність керівників шкіл надає можливість поширювати найкращі управлінські практики в різних школах, розвинути професійні компетентності в умовах нових викликів [5, с. 126].

Висновки. У контексті реформування національної системи освіти професійна компетентність менеджера обумовлює ефективність його дій у освітній, управлінській, фінансово-економічній, адміністративно-господарській, проєктній, інноваційній діяльності тощо. Зміст професійної діяльності керівника закладу освіти визначено у Законі України «Про освіту». Ефективність забезпечення виконання основних напрямів управлінської діяльності уможливлюється системою професійних компетентностей, визначених професійним стандартом. У дослідженнях українських учених також наголошується на важливості формування методологічної і фасилітативної компетентностей.

Дослідження кращих світових практик організації управлінської діяльності свідчить про багатоаспектність професійної діяльності менеджера у фінській системі освіти: педагогічне управління школою, професійне ухвалення рішень у межах чинного нормативно-правого законодавства, стратегічне управління як умова довгострокової узгодженості шкільної роботи, фінансовий менеджмент, господарський менеджмент, створення безпечного освітнього середовища, участь у розвитку національної освітньої політики, планування діяльності закладу освіти із залученням учасників освітнього процесу. Вирізняльними особливостями управлінської діяльності в освітній системі Сінгапуру є реалізація принципу конкурентної співпраці, забезпечення балансу підзвітності і відповідальності, горизонтальна професійна мобільність керівників закладів освіти. Слід зазначити, що у закордонних освітніх системах позитивною рисою є глобалізація управлінської діяльності, що передбачає проєктування впливу управлінських рішень на локальному шкільному рівні на інші заклади освіти і розвиток країни в цілому та досвід реалізації системного залучення керівників закладів освіти до формування національної освітньої політики.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і засвідчує необхідність подальшого вивчення наукових основ управлінської діяльності та світового досвіду щодо змісту професійної діяльності освітніх менеджерів з метою підвищення якості освіти.

Список використаних джерел:

1. Жорова І. Я. Професійний розвиток менеджерів освіти нової генерації. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти*: тези VII Міжнародної науково-практичної конференції (23 квітня 2021 року, м. Чернігів) / упорядн. Н. О. Терентьєва. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. В., 2021. С. 42-46.

2. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків: Видав. група «Основа», 2007. 448 с. (Серія «Адміністратору школи»).
3. Пак Т. И. Переймаючи досвід Сінгапуру. Сила парадоксів / пер. з англ. О. М. Назарової. Харків : Ранок, 2019. 208 с.
4. Покка Арі. Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи / пер. з англ. О. М. Назарової. 2-ге вид., випр. Харків : Ранок, 2019. 169 с.
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n401
6. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: затверджено наказом Міністерства економіки України від 17.09.2021 р. № 568-21. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf.
7. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія. Луганськ: Знання, 2005. 384 с.

References:

1. Zhorova, I. Ya. (2021). Profesiinyi rozvytok menedzheriv osvity novoi heneratsii [Professional development of new generation education managers], *Suchasni problemy pidhotovky ta profesiinoho udoskonalennia pratsivnykiv sfery osvity*, tezy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Modern problems of training and professional development of education workers, Abstracts of the VII International Scientific and Practical Conference]. Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu. V. [in Ukrainian].
2. Marmaza, O. I. (2007). *Menedzhment v osviti: dorozhnia karta kerivnyka* [Management in education: a road map of the head]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
3. Pak, T. Y. (2019). *Perejmajuchy dosvid Singhapuru. Syla paradoksiv* [Taking the Experience of Singapore. The Power of Paradoxes]. (O. M. Nazarovoi, Trans.). Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
4. Pokka, A. (2019). *Vyshchyi klas. Shkilne upravlinnia po-finsky* [Top Class, Finnish School Leadership and Management]. (O. M. Nazarovoi, Trans.). Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
5. On education, Law of Ukraine dated September, 5, 2017, No. 2145-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n401 [in Ukrainian].
6. On approval of the professional standard "Head (director) of a general secondary education institution", Order of the Ministry of Economy of Ukraine dated September, 17, 2021, No. 568-21. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf [in Ukrainian].
7. Sorochan, T. M. (2005). *Pidhotovka kerivnykiv shkil do upravlinskoi diialnosti: teoriia ta praktyka* [Preparation of school leaders for managerial activity: theory and practice]. Luhansk: Znannia [in Ukrainian].

Zhorova I. Ya.,
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Kuzmenko V. V.,
orcid.org/0000-0002-5424-8234

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE MEASUREMENT OF MODERN EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

The article examines the professional competencies of the head of an educational institution in measuring modern educational transformations.

The authors of the article analyzes the main areas of professional activity of the head of the educational institution, defined by the Law of Ukraine "On Education"; the list of professional competencies and the content of labor functions of the head of the educational institution in accordance with the professional standard "Head (director) of the institution of general secondary education". It is determined that the effectiveness of ensuring the implementation of managerial tasks of education

is made possible by the system of professional competencies defined by the professional standard. The research of Ukrainian scientists also emphasizes the importance of forming methodological and facilitative competencies.

A study of the world's best practices in the organization of management shows the diversity of professional activities of managers in the Finnish education system: pedagogical school management, professional decision-making under current legislation, strategic management as a condition of long-term coherence of school work, financial management, economic management educational environment, participation in the development of national educational policy, planning the activities of educational institutions with the involvement of participants in the educational process. Distinctive features of management activities in the educational system of Singapore are the implementation of the principle of competitive cooperation, ensuring a balance of accountability and responsibility, horizontal professional mobility of heads of educational institutions.

The article concludes that the globalization of management is positive in foreign educational systems, which involves designing the impact of management decisions at the local school level on other educational institutions and the development of the country as a whole and the experience of systematic involvement of heads of educational institutions in national education policy.

Key words: education manager, professional competence, management, world management practices.

Дата надходження статті: 12.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 371.14-373.07
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.319*

Кохановська О. В.*,*
orcid.org/0000-0001-7294-173X
Довгий О. Я.*,*
orcid.org/0000-0002-9718-344

МАРКЕТИНГОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСІ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано можливості розвитку маркетингової компетентності керівників закладів освіти в умовах післядипломної освіти. Акцентовано, що сьогодні освітні заклади функціонують у ринкових конкурентних умовах, що безпосередньо впливає на формування та оновлення переліку освітніх послуг, побудову партнерських взаємовідносин між освітньою організацією та громадськістю, формування іміджу закладу освіти, розвиток інноваційного потенціалу та створення позитивного внутрішнього клімату. Це вимагає управління освітньою установою з точки зору маркетингового підходу і є одним із завдань сучасного менеджера. Для впровадження нових підходів до управління керівник освітньої установи повинен володіти відповідними професійно-особистісними характеристиками. Однією з них є його маркетингова компетентність.

Схарактеризовано вимоги до сучасних керівників закладів загальної середньої та дошкільної освіти в контексті відповідних професійних стандартів, що надає змогу встановити необхідність оволодіння директорами освітніх установ маркетинговими знаннями, уміннями та навичками.

*© ***Кохановська О. В.***
*© ***Довгий О. Я.***

Проаналізовано основні положення розвитку маркетингової компетентності керівника освітніх установ в умовах додаткової професійної освіти.

Відмічено, що значний потенціал щодо позиціонування закладів освіти сьогодні мають інформаційно-цифрові технології, а інструменти цифрового маркетингу дають змогу побудувати взаємодію закладу освіти із кожним зацікавленим користувачем освітніх послуг.

Акцентовано, що розвиток маркетингової компетентності керівники закладів освіти можуть здійснювати під час курсової (лекції, практичні, семінарські заняття, тренінги та ін.) та міжкурсової (семінари, вебінари, курси та ін.) підготовки в закладах післядипломної педагогічної освіти, а також шляхом самоосвіти (курси, відеокурси у мережі Інтернет, вебінари, читання літератури, участь у форумах, конференціях та ін.).

Ключові слова: маркетинг, маркетингові послуги, заклади освіти, маркетингова компетентність, керівники закладів освіти.

Постановка проблеми. Сучасна освіта характеризується збільшенням та розширенням ринку освітніх послуг, що зумовлює посилення конкуренції між закладами освіти. Це, у свою чергу, вимагає впровадження та застосування у сфері освіти ринкових механізмів і технологій, зокрема маркетингових.

Маркетинг в освітній установі на сьогодні є актуальним ще й тому, що під час надання освітніх послуг відбувається постійне їх вдосконалення, що впливає на професійне зростання педагогів, удосконалення освітнього середовища, системи управління, комунікаційних процесів, і, як наслідок, – підвищення якості освіти [3].

Компетентнісний підхід у закладах післядипломної освіти сприймається як об'єктивне явище, викликане соціально-економічними, науково-педагогічними передумовами. Це спрямовує на пошук не лише нового змісту, форм, методів та технологій підвищення кваліфікації управлінців, а й на пошук нових підходів до маркетингової діяльності закладу освіти та розвитку маркетингової компетентності [6, с. 133].

Аналіз досліджень. Питання маркетингової діяльності та стратегії її розвитку в освіті розглядаються в роботах Т. Білобровко, В. Вознюка, А. Гуржія, С. Ілляшненка, Л. Коробович, З. Рябової, Т. Сорочан та ін. Науковці (Т. Паніна, А. Панкрухін, Н. Шефер та ін.) аналізують включення основних положень маркетингу до змісту професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогів.

Концептуальні положення підвищення кваліфікації педагогів, розвитку їхнього професіоналізму вивчалися В. Воронцовою, Л. Даниленко, І. Жоровою, Л. Калініною, В. Кузьменком, Н. Ничкало, В. Пуцовим, Н. Слюсаренко та ін. Проведений аналіз виявив, що існуюча на сьогодні система підвищення кваліфікації все ще потребує реформування.

Однак, питання про розвиток маркетингових знань, умінь, навичок, формування відповідних компетенцій в умовах підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів залишається актуальним.

Мета статті – проаналізувати можливості розвитку маркетингової компетентності керівників закладів освіти в умовах післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Заклад освіти сьогодні є відкритою соціально-педагогічною системою, що складається з сукупності взаємопов'язаних між собою елементів, які мають певний ступінь підпорядкування та єдину мету. Сьогодні освітні установи функціонують в умовах конкурентного середовища ринку освітніх послуг.

Позиціювання закладів освіти має на меті якомога вигідніше представити освітню установу та пропоновані нею послуги на ринку освітніх послуг із використанням

маркетингового інструментарію з урахуванням об'єктивних переваг порівняно із існуючими конкурентами [1].

Одним із внутрішніх факторів забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти є маркетингова компетентність його керівника, адже від позиції, умінь, дій та компетентностей керівника, як ключової фігури, залежить результативність змін, що впроваджуються в систему освіти.

Як зазначає О. Загіка, «компетентність визначається дослідниками як інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії» [2, с. 104].

Аналіз досліджень щодо маркетингових компетентностей керівників показав, що ця компетентність розглядається найчастіше як складова більш широкого поняття «професійна компетентність».

На сьогодні вимоги до основних компетентностей керівника закладу освіти визначено у професійних стандартах. Так, у стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», затвердженому Наказом Міністерства економіки України «Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» від 17 вересня 2021 року № 568-21 зазначено, що основна мета діяльності керівника ЗЗСО – безпосереднє управління закладом і відповідальність за різновиди діяльності закладу освіти (освітню, фінансово-господарську та ін.). Визначено, що загальні (соціальна, когнітивна, громадянська, культурна, підприємницька) та професійні (лідерська; компетентність педагогічного, соціального та мережевого партнерства; здоров'язбережувальна; проєктувальна; інклюзивна; інформаційно-цифрова; здатність до навчання впродовж життя; інноваційна; емоційно-етична; компетентність організації діяльності закладу освіти на засадах зовнішньої системи забезпечення якості освіти; компетентність стратегічного управління персоналом; нормативно-правова; компетентність стратегічного управління закладом освіти; компетентність забезпечення якості освітньої діяльності та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти) компетентності, якими повинен володіти директор школи [7].

Відповідно до Професійного стандарту, керівник ЗЗСО повинен знати основи сучасних маркетингових комунікацій, технологій, сутність представницької функції, а також володіти здатністю здійснювати прозору та відкриту інформаційну політику [там само].

Щодо керівників закладів дошкільної освіти, то у професійному стандарті в рамках лідерської компетентності зазначена «Здатність до самопрезентації та презентації діяльності закладу дошкільної освіти», що передбачає знання: основ освітнього маркетингу; техніки і методики вербальної та невербальної демонстрації власної особистості в системі комунікації, основи іміджелогії; та вміння: визначати переваги та недоліки функціонування закладу дошкільної освіти; формувати позитивне враження про керівника і заклад дошкільної освіти [8, с. 17-18].

Таким чином, на законодавчому рівні підкреслено важливість формування маркетингової комунікації сучасного керівника закладу освіти.

Маркетинг сьогодні включає такі напрями, як: стратегія, ринкове позиціонування, дослідження ринку, аналіз конкурентів, реклама, просування та ін. Існує безліч напрямів маркетингу залежно від каналу просування: event-маркетинг, контент-маркетинг, email-маркетинг, SMM-маркетинг, digital-маркетинг та ін.

Маркетингова компетентність розглядається як специфічна характеристика, що відображає високий рівень маркетингових знань, умінь, володіння досвідом і особистими якостями, що дозволяють ефективно позиціонувати заклад освіти на ринку освітніх послуг, а маркетингові компетенції – як складові маркетингової компетентності, які необхідні для роботи в тій чи іншій позиції знань, навичок, умінь і особистих якостей [4].

Формування маркетингової компетентності керівника закладу освіти ґрунтується, перш за все, на маркетингових знаннях, але це поняття передбачає ефективне їх використання як для вирішення власних завдань, так і для інноваційної діяльності, спрямованої на розвиток освітньої установи. Окрім цього, поняття маркетингової компетентності керівника передбачає ініціювання взаємного обміну знаннями між педагогами в межах одного закладу, з педагогами інших освітніх установ, учнями, батьками, громадськими організаціями та ін. [там само].

І. Яркова, аналізуючи основні положення розвитку маркетингової компетентності керівника освітніх установ в умовах додаткової професійної освіти, виділяє наступні аспекти:

для успішного розвитку маркетингової компетентності керівника необхідне постійне підвищення кваліфікації, що обґрунтоване невпинним розвитком ринку освітніх послуг та вдосконаленням маркетингового інструментарію;

розвиток маркетингової компетентності забезпечується перетворенням суб'єктивних знань і оперативних навичок, отриманих у процесі навчання, в новий предметний досвід управління маркетингом навчального закладу на основі наявного управлінського досвіду;

розвиток маркетингової компетентності на етапах оволодіння основами маркетингу, стратегічного і тактичного маркетингу здійснюється послідовно шляхом приросту маркетингових конструкцій навчального контенту до інваріантної частини (відповідно до цілісного циклу управління) її змінних компонентів, сформованих на основі вимог освітнього ринку і з урахуванням пізнавальних інтересів, особистих цілей студентів, особливостей їх професійної діяльності, рівня компетентності в управлінні маркетингом [9, с. 10-11].

Авторка наголошує, що зміст маркетингової підготовки має регулярно оновлюватись відповідно до функцій повного управлінського циклу: інформаційно-аналітична – забезпечує вивчення зовнішнього і внутрішнього маркетингового середовища, мотиваційно-орієнтована – сприяє розробці стратегічних маркетингових напрямків розвитку закладів освіти; планово-прогностична – сприяє створенню маркетингових проєктів, організаційно-виконавча – формує систему управління маркетингом, що забезпечує операційну маркетингову діяльність; контрольно-діагностична – дозволяє оцінити досягнення цілей сталого розвитку й ефективність використовуваних маркетингових інструментів; регулятивно-корекційна – налагоджує механізм прийняття управлінських маркетингових рішень [там само, с. 12].

Практика роботи керівника закладу освіти доводить, що цю професію можна віднести до двох типів: «людина–знак» (проведення аналізу, розрахунків, складання таблиць, тестів, оперування інформацією та цифрами) та «людина–людина» (взаємодія та спілкування зі здобувачами освітніх послуг, педагогічним персоналом, іншими суб'єктами освітнього процесу). Щоб управляти позиціонуванням закладу освіти на ринку освітніх послуг та створити бренд освітньої установи, керівник повинен володіти основами статистики, вміти аналізувати інформацію, мати навички роботи зі спеціальними програмами щодо збору та обробки інформації. До професійних якостей керівника як маркетолога належать також м'які навички (комунікабельність,

уважність, цілеспрямованість, структурне й аналітичне мислення, спостережливість, ініціативність та ін.) [5].

Значний потенціал щодо позиціонування закладів освіти сьогодні мають інформаційно-цифрові технології, а проблеми системного управління мережевими комунікаціями освітніх закладів стають все більш актуальними [9]. Інструменти цифрового маркетингу дають змогу побудувати взаємодію закладу освіти з кожним зацікавленим користувачем освітніх послуг. А тому актуальним є оволодіння керівниками освітніх установ такими інструментами цифрових комунікацій, як: веб-сайт, відеоканал, соціальні мережі, чат-боти, рекламні розсилки, SMM-оптимізація, основи цифрової етики закладу освіти та ін.

Розвиток маркетингової компетентності керівника освітньої установи в умовах післядипломної освіти може здійснюватись під час курсової підготовки, у міжкурсовий період та шляхом самоосвіти.

Значна роль у підготовці директорів закладів освіти до маркетингової діяльності сьогодні належить закладам післядипломної педагогічної освіти. Для розвитку маркетингової компетентності керівників закладів з метою відповідності кваліфікаційним характеристикам та професійному стандарту, в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти доцільно запроваджувати відповідну тематику лекцій, практичних занять, тренінгів, а також окремі тематичні курси. Зокрема, поміж різних тем занять педагогами визначено актуальними такі: «Маркетингова політика закладу освіти», «Практика побудови маркетингових комунікацій», «Цифрові маркетингові інструменти в управлінні ЗЗСО», «Маркетинг в освіті» та ін.

Поряд із окремими заняттями, набуття маркетингових компетенцій може відбуватися під час тематичних курсів. Як окремі освітні програми актуальним на сьогодні є курс «Цифровий маркетинг в освіті» (30 год.), метою якого є ознайомлення із сучасними інформаційно-цифровими технологіями позиціонування закладу освіти. У рамках курсу слухачі ознайомлюються з такими темами: «Основні тренди освітніх технологій», «Сутність маркетингу та маркетингових комунікацій в освіті», «Цифровий маркетинг як інноваційний інструмент управління», «Можливості інтернету для позиціонування закладу освіти»; «E-mail–маркетинг в освіті. Створення масових розсилок», «Сайт закладу освіти як інструмент цифрового маркетингу», «Соціальні мережі та їх роль у позиціонуванні закладу освіти», «Чат–бот. Розробка сценарію та реалізація», «Психологічні аспекти управління інформаційним брендом закладу освіти». Під час навчання використовуються сучасні форми і методи: інтерактивні лекції (проблемні питання, робота в парах, асоціативна квітка, мозковий штурм, інтерактивні опитування, практичні завдання), елементи тренінгових технологій, SWOT та PEST-аналіз закладу освіти на ринку освітніх послуг, метод проєктів (виконання індивідуальних розробок для власного закладу освіти). Цей курс призначено для керівників та заступників керівників закладів освіти.

Окрім зазначеного вище курсу, керівникам пропонується також курс «Маркетинг в освіті», в рамках якого розглядаються такі теми: «Специфіка маркетингу в сфері освіти», «Аналіз впливу ринкового середовища на маркетинг освітніх послуг», «Формування маркетингового комплексу для закладів освіти», «Маркетингові дослідження в закладі освіти», «Аналіз і прогноз ринку надання освітніх послуг», «Маркетинг комунікацій у системі освіти», «Цифрові технології у маркетинговій діяльності освітньої установи», «Розробка маркетингової стратегії для закладів освіти».

Під час міжкурсової підготовки для керівників закладів освіти доцільним є проведення закладами післядипломної педагогічної освіти тематичних семінарів,

практикумів, вебінарів, майстер-класів, зустрічей обміну досвідом, тренінгів, які забезпечать постійний розвиток маркетингової компетентності.

Значний уплив на розвиток маркетингових знань, умінь та навичок має самоосвіта, яка реалізується шляхом проходження відповідних курсів, відеокурсів у мережі інтернет, вебінарів, вивчення освітніх ресурсів та інструментів, читання тематичної літератури, участі у форумах, конференціях тощо.

Варто зауважити, що професіоналізм у цьому напрямку з'являється лише з досвідом роботи. А тому важливим для керівників закладів освіти є не лише проходження теоретико-практичної підготовки, а й закріплення та відпрацювання отриманих знань, умінь і навичок на практиці, що дозволить переоцінити роботу закладу освіти та працювати по-новому.

Висновки. Таким чином, розвиток маркетингової компетентності керівника в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг дозволяє ефективно здійснювати діяльність з розробки та реалізації стратегії розвитку освітньої організації; вирішувати маркетингові проблеми взаємодії з ключовими партнерами закладу освіти; створювати умови для ефективної маркетингової діяльності педагогічного колективу. Розвиток маркетингової компетентності керівники можуть здійснювати під час курсової (лекції, практичні, семінарські заняття, тренінги та ін.) та міжкурсової (семінари, вебінари, курси та ін.) підготовки в закладах післядипломної педагогічної освіти, а також шляхом самоосвіти (курси, відеокурси у мережі інтернет, вебінари, читання літератури, участь у форумах, конференціях та ін.).

Перспективи подальших наукових досліджень полягають в аналізі ефективності розроблених у закладах післядипломної педагогічної освіти курсів щодо розвитку маркетингової компетентності керівників закладів освіти.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Позиціонування загальноосвітнього навчального закладу на ринку освітніх послуг. *Студентський альманах:* збірник магістерських робіт. 2012. № 2. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/11.pdf
2. Загіка О. Маркетингова компетентність керівників у забезпеченні конкурентоздатності закладів професійної (професійно-технічної) освіти на ринку освітніх послуг. *Professional Pedagogics*. 2019. № 1(18). С. 102–108. DOI: https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.102-108
3. Костюченко А. М. Специфіка маркетингу освітніх послуг та сучасні проблеми освіти в Україні в умовах ринкового середовища. *Вісник Донецького університету економіки та права*. 2010. № 2. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vdie/2010_2/files/25.pdf
4. Кушнір І. І. Зміст маркетингової компетентності керівників вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. Випуск 27. С. 99–102.
5. Ніколаєв І. Чим займається маркетолог? URL: https://www.facebook.com/notes/сучасна-економіка-та-креативний-маркетинг/чим-займається-маркетолог/1091004907670744/
6. Олійник І. Компетентнісний підхід як основа оновлення змісту післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.2. С. 131-135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1.2_36
7. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства економіки України від 17 вересня 2021 року № 568-21. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf
8. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України від 28 вересня 2021 року № 620-21. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/617/27c/d1f/61727cd1f033d706983803.pdf
9. Яркова И. В. Развитие маркетинговой компетентности руководителей образовательных учреждений в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. … канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2013. 27 с.

References:

1. Honcharenko, S. (2012). Pozytsionuvannia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu na rynku osvitnikh posluh [Positioning of a secondary school in the market of educational services]. *Studentskyi almanakh: zbirnyk mahisterskykh robit,* 2. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/11.pdf [in Ukrainian].
2. Zahika, O. (2019). Marketynhova kompetentnist kerivnykiv u zabezpechenni konkurentozdatnosti zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity na rynku osvitnikh posluh [Marketing competence of managers in ensuring the competitiveness of professional (vocational and technical) education institutions in the market of educational services]. *Professional Pedagogics*, 1(18), 102–108. DOI: https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.102-108 [in Ukrainian].
3. Kostiuchenko, A. M. (2010). Spetsyfika marketynhu osvitnikh posluh ta suchasni problemy osvity v Ukraini v umovakh rynkovoho seredovyshcha [Specifics of marketing educational services and current problems of education in Ukraine in a market environment]. *Visnyk Donetskoho universytetu ekonomiky ta prava,* 2. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vdie/2010_2/files/25.pdf [in Ukrainian].
4. Kushnir, I. I. (2013). Zmist marketynhovoi kompetentnosti kerivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv I–II rivniv akredytatsii [Content of marketing competence of heads of higher education institutions of the I-II accreditation levels]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Pedahohika, sotsialna robota»*, 27, 99–102 [in Ukrainian].
5. Nikolaiev, I. (2017). *Chym zaimaietsia marketoloh* [What does a marketer do]. Retrieved from https://www.facebook.com/notes/сучасна-економіка-та-креативний-маркетинг/чим-займається-маркетолог/1091004907670744/ [in Ukrainian].
6. Oliinyk, I. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova onovlennia zmistu pisliadyplomnoi osvity [Competence approach as a basis for updating the content of postgraduate education]. *Nova pedahohichna dumka,* 1.2, 131-135. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1.2_36 [in Ukrainian].
7. On approval of the professional standard "Head (director) of a general secondary education institution", Order of the Ministry of Economy of Ukraine dated September 17, 2021 No. 568-21. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf [in Ukrainian].
8. On approval of the professional standard "Head (director) of a preschool education institution", Order of the Ministry of Economy of Ukraine dated September 28, 2021 No. 620-21. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/617/27c/d1f/61727cd1f033d706983803.pdf [in Ukrainian].
9. Yarkova, I. V. (2013). *Razvitie marketingovoi kompetentnosti rukovoditelei obrazovatelnykh uchrezhdenii v usloviiakh dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniia* [Development of marketing competence of heads of educational institutions in conditions of additional professional education]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Moskva [in Russian].

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X
Dovgij O. Ya.,
orcid.org/0000-0002-9718-3442

MARKETING COMPETENCE OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS: POSSIBILITIES OF DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article analyzes the main opportunities for the development of marketing competence of heads of educational institutions in postgraduate education. It is emphasized that today educational institutions functionate in competitive market conditions, which directly affect the formation and renewal of the list of educational services, building partnerships between educational organizations and the public, forming the image of educational institutions, developing innovation capacity and creating a positive internal climate. It requires management of institution in terms of marketing

approach, thst is why the implementation of this approach is one of the tasks of a modern manager. To implement new approaches to management, the head of the educational institution must have appropriate professional and personal characteristics. One of it is his marketing competence.

The paper analyzes the requirements for modern heads of general secondary and preschool educational institution in the context of relevant professional standards, which allowed to establish the need for heads of educational institutions to master marketing knowledge, skills and abilities.

The main provisions of the development of marketing competence of the heads of educational institutions in the conditions of additional professional education are analyzed.

It is noted that the significant potential for the positioning of educational institutions today belongs to information and digital technologies, and digital marketing tools allow to build the interaction of educational institutions with each interested user of educational services.

It is emphasized that the development of marketing competence of heads of educational institutions can be carried out during course (lectures, practical, seminar classes, trainings, etc.) and intercourse (seminars, webinars, courses, etc.) training in postgraduate pedagogical education, as well as through self-education (courses, video courses on the Internet, webinars, reading literature, participation in forums, conferences, etc.).

Key words: marketing, marketing services, educational institutions, marketing competence, heads of educational institutions.

Дата надходження статті: 03.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Чумак Л. В.

УДК 35.077.6:005.336.4(0)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.320*

Шоробура І. М.*,*
orcid.org/0000-0003-3728-7968

МОДЕЛІ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розкрито моделі прийняття управлінських рішень у контексті зарубіжного досвіду. Висвітлено сутність управлінського рішення, яке спрямовано на досягнення цілей, керівництво колективом, розподіл ресурсів, переробку інформації тощо. Визначено функції управлінського рішення: забезпечувальна, скеровуюча, координуюча, мобілізуюча та ін. Показано вимоги до управлінських рішень в Україні та за рубежем: наукова обгрунтованість, цілеспрямованість, оптимальність, своєчасність, комплексність та ін. Зосереджено увагу на європейських технологіях та видах управлінських рішень, як-от: програмованість та непрограмованість.

Акцентовано на моделях прийняття управлінських рішень у вітчизняній та зарубіжний науці. Це класична модель, яка спрямована на визначеність умов щодо рішень; поведінкова модель, де рішення приймається на основі поведінки об'єкта та ірраціональна модель, де рішення приймається без дослідження альтернатив.

Також показано визначення сутності моделі з точки зору зарубіжних науковців, як відображення в схемі, формулі характерних ознак об'єкта, що досліджується, а також в реальних подіях та управлінських ситуаціях. Звернено увагу на різні моделі прийняття управлінських рішень в Італії, Франції, Великобританії, Швеції, показано особливості

* © ***Шоробура І. М.***

середовища прийняття таких рішень, особисті якості менеджера, стилі управління, стандарти.

Проаналізовано ціннісні чинники, пов'язані з соціокультурним середовищем міжнародного менеджменту, який спрямований на потребу адаптації в певному оточенні та її внутрішню інтеграцію.

Підкреслено, що кожна Європейська модель менеджменту має свої особливості, оскільки враховує певні національні цінності, своєрідність національної психології, менталітету.

Розглянуто моделі прийняття рішень у Франції, які спрямовано на стилі управління, що є відображенням управлінських цінностей, які частково формуються під впливом освіти.

Визначено, що англійська модель менеджменту має великий вплив на розвиток інших європейських моделей, а також, що британські управлінські рішення спрямовані на навички спілкування і прагматизм.

Відзначено неординарність шведської політики у прийнятті управлінських рішень у сфері перекваліфікації працівників, що дозволяє скоротити міграцію населення, пов'язану з пошуком роботи; доцільно використати економічний цикл тощо. Також показано своєрідність прийняття управлінських рішень в Італії.

Ключові слова: управлінське рішення, моделі прийняття управлінських рішень, зарубіжний досвід, зарубіжні технології прийняття управлінських рішень, види управлінських рішень, засоби реалізації управлінських рішень, функції управлінських рішень, вимоги до управлінських рішень.

Постановка проблеми. Менеджмент, як наука, з'явився на початку XX ст. У наш час сфера управління важлива, багатогранна, від неї значною мірою залежить кінцевий результат. У світовій практиці узагальнено досвід управлінської діяльності в галузі освіти, промисловості, торгівлі, сільського господарства.

Знання теоретичних основ управління дають можливість оволодіння культурою та мистецтвом керування колективом: вміння ставити загальну та конкретну мету, завдання діяльності, розробляти стратегію управління з урахуванням суспільних, колективних та особистих інтересів, контролювати процес їх організації [6].

Менеджери виконують різноманітні функції для досягнення певних цілей (планування, організації, координації, мотивації, контролю праці).

З цією метою доцільно використовувати зарубіжний досвід прийняття управлінських рішень, зокрема європейських країн.

Аналіз досліджень. Різним аспектам підготовки, прийняття та реалізації управлінських рішень присвячено значну кількість робіт вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як О. Амосов, Г. Атаманчук, В. Афанас'єв, В. Бакуменко, Д. Дерлоу, А. Дегтяр, П. Друкер, М. Еддоус, Ю. Колесніков, Б. Литвак, М. Мескон, Н. Миронова, Н. Нижник, В. Петренко, Г. Саймон, Ф. Тейлор, Ю. Тихомиров, Л. Трофимова, Н. Чумаченко та ін.

В українській та закордонній науковій літературі дослідженню питання класифікації управлінських рішень присвячено праці таких науковців, як І. Гевко, І. Гончаров, О. Грищенко, І. Давидович, М. Здобувач, М. Желіховська, О. Корпан, Н. Мала, Е. Смирнов, Н. Хрущ. Вищезгадані науковці визначають ґрунтовний перелік класифікаційних ознак, але в той же час у їхніх роботах зустрічаються суперечності, що зумовлені відсутністю системного підходу до аналізу класифікації управлінських рішень [6].

Мета статті – розкрити моделі прийняття управлінських рішень у зарубіжному досвіді, показати їх сутність, функції, види, вимоги до них.

Виклад основного матеріалу. Процес формування фахівців нової генерації включає вивчення основ прийняття управлінських рішень та оволодіння навичками, необхідними для сучасного керівника.

Англійське слово «менеджмент» стало сьогодні загальновідомим. Згідно Оксфордського словника – це влада і мистецтво управління.

Взагалі менеджмент – це можливість отримувати поставлені цілі. Також менеджмент розглядають як процес, а рішення – як продукт управлінської діяльності, що спрямована на досягнення цілей, на керівництво людьми, розробку, прийняття та реалізацію рішень, на найкращий розподіл ресурсів та цілеспрямовану переробку інформації тощо.

У науковій літературі управлінські рішення розглядаються як вид діяльності, яка пов'язана з підготовкою та прийняттям певних варіантів дій; як варіант впливу керуючої системи на керовану; як організаційно-практична діяльність керівника у цій системі [4].

Сучасні науковці визначають чотири основні функції управлінського рішення. Зокрема, забезпечувальна, яка визначає шляхи і засоби, необхідні для реалізації намічених завдань; скеровуюча; координуюча, що визначає та узгоджує дії виконавців; а також мобілізуюча, яка забезпечує активізацію виконавців для досягнення намічених цілей.

У сучасних Європейських країнах, як і в Україні, прийняття управлінського рішення передбачає такі складові як: суб'єкт прийняття управлінського рішення; керовані змінні; некеровані змінні; критерії для оцінки альтернативних варіантів рішення; принципи і методи його вибору; альтернативи; можливості реалізації прийнятого рішення.

В Україні та за рубежем у наукових джерелах визначені певні вимоги до управлінських рішень. Це, насамперед, наукова обґрунтованість, яка дозволяє керівникові з вищим ступенем об'єктивності оцінювати проблемну ситуацію.

Важливою вимогою є цілеспрямованість, яка передбачає, що кожне управлінське рішення повинне мати мету, а також дотримуватися правових норм, на яких базується система управління, передбачає, що будь-яке управлінське рішення повинне випливати з цих норм.

Такі вимоги, як оптимальність, своєчасність рішень, комплексність управлінського рішення спрямовані на врахування усіх найважливіших взаємозв'язків та взаємозалежностей діяльності організації. Рішення різняться формами та змістом.

У сучасній психології управління існують різні види технологій розробки та реалізації управлінських рішень: управління за результатами; на базі потреб та інтересів; у виняткових випадках; на базі штучного інтелекту; на базі активізації діяльності персоналу тощо [1].

У багатьох європейських країнах великою популярністю користується технологія прийняття управлінських рішень на базі штучного інтелекту. Ця технологія використовує практику, статистику, економіко-математичні методи та реалізована у вигляді баз знань або баз даних комп'ютерних технологій. Штучний інтелект моделює діяльність людини.

Управлінські рішення поділяють на:

1. Програмовані (це рішення, в яких визначена наперед послідовність кроків у його прийнятті).

2. Непрограмовані (це рішення, які виникають при нових ситуаціях або невідомих факторах).

На підприємстві під час виробничої діяльності менеджер організації повинен чітко та ефективно використовувати свої знання у керуванні підприємством, його розвитком. Основою цього є правильність прийняття рішень у різних ситуаціях.

Управлінське рішення впливає на об'єкт та його підсистеми.

У теорії управління сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці вирізняють три основні моделі прийняття рішень.

Класична модель передбачає чітку мету та вибір найкращої альтернативи.

На практиці виявляються обмежуючі та суб'єктивні фактори, сукупність яких враховує поведінкова модель прийняття управлінського рішення. Суть її полягає в тому, що певне рішення приймається на основі поведінки об'єкта.

Також існує ірраціональна модель, яка ґрунтується на прийнятті рішення без дослідження альтернатив. У процесі прийняття рішень керівники підприємств можуть використовувати різні методи прийняття рішень.

У наш час зарубіжний досвід визначає ряд методів прийняття управлінських рішень. Це, зокрема, науковий метод, який спрямований на пошук інформації щодо прийняття рішень; аналіз зібраної інформації; формування гіпотези та її перевірки; висновок з реалізації рішення. Важливим є метод використання системної орієнтації та застосування моделей.

На думку зарубіжних науковців, модель – це відображення в схемі, формулі, взірці характерних ознак об'єкта, який досліджується, а також реальних подій, обставин, управлінських ситуацій тощо [2].

Прийняття рішень – це серія правильних дій керівника, тобто, як планувати, організувати, мотивувати, контролювати. Для того, щоб рішення було ефективним, треба врахувати багато чинників, які впливають на рішення.

Прийняття управлінських рішень – це пріорітетний напрям управлінської діяльності, оскільки формує імідж організації. Прийняття управлінських рішень передбачає компетентність, час, досвід менеджера. Це рішення є підсумком управлінської діяльності, результатом дій і намірів, обговорень, прогнозувань, спрямованих на реалізацію цілей управління.

У європейських країнах існують різні моделі прийняття управлінських рішень. Звернемось у цьому контексті до досвіду Італії, Франції, Великобританії, Швеції.

На прийняття рішень в Італії впливають різні комунікаційні обмеження, тому що менеджери можуть по-різному сприймати існування проблеми, а також альтернативні варіанти щодо її вирішення. У процесі прийняття рішення часто виникають конфлікти, що призводить до наростання напруженості в колективі, втрати часу, коштів. Але ці проблеми вирішуються шляхом конструктивного діалогу. Комунікації є дуже важливими в будь-якій організації, особливо в міжнародній корпорації, де персонал має культурні ціннісні та інші відмінності.

Зокрема, ціннісні чинники пов'язані з соціокультурним середовищем міжнародного менеджменту, який спрямований на потребу адаптації в певному оточенні та її внутрішню інтеграцію.

На процес прийняття управлінських рішень в Італії впливають особисті якості менеджера та його поведінка. Важливе значення має середовище прийняття рішень, їх визначеність, ризики.

Відіграють велику роль інформаційні обмеження; взаємозалежність рішень; очікування можливих негативних наслідків. У процесі прийняття рішень використовують сучасні технічні засоби, комунікацію.

Сучасна Італія є демократичною республікою, що регулюється Конституцією. У даному документі чітко зафіксоване право на місцеве самоврядування в рамках

унітарної держави, відповідно до яких система державного управління повинна організовуватися при врахуванні принципів децентралізації. Згідно цього, керівник організації повинен володіти прийомами та методами прийняття управлінських рішень, розуміти їх взаємозалежність і вибирати альтернативи, які вносять нові ідеї у досягнення цілей. Управлінські рішення – головний аспект у діяльності та розвитку будь-якої сучасної італійської фірми [6].

У французьких менеджерів не прийнято переходити з компанії в компанію, за винятком топ-менеджерів, яких можуть залучати в періоди реструктуризації зі сторони. У більшості випадків французькі організації створюють власний корпус менеджерів.

Зробити кар'єру у Франції – це перш за все прийняти цінності, традиції й навіть фольклор організації. Відповідно, приймаючи на роботу, співробітники кадрового відділу, перш за все, шукають людину, націлену на довгострокову перспективу роботи в компанії. Для них це важливіше, ніж власний досвід роботи на конкретній посаді або відповідність знань і навичок. Роботи та посади підбирають для людини, а не навпаки.

Практикований фактично довічний найм має і свої негативні ознаки. Менеджери, що втратили здатність ефективно працювати, не звільняються, а переводяться на робочі місця з більш легкою роботою, а іноді такі робочі місця навіть створюються спеціально для них. Обов'язком цих менеджерів стає просування молодих фахівців.

Розгляд моделі менеджменту, прийняття рішень у Франції спрямовано на стилі управління. Встановлено, що стилі управління є відображенням управлінських цінностей, які частково формуються під впливом освіти. Це чітко простежується у Франції, де високий рівень теоретичної підготовки, особливо в grandes ecoles, ієрархічність, а також формальні та дистанційно-організаційні відносини, є причиною недостатнього практичного досвіду і навичок комунікації. Для французьких управлінців характерна жорстка ієрархічність і дистанційованість у їхніх взаєминах з підлеглими. В дослідженнях А.Лорана йдеться про авторитарний підхід, про систему влади і повноважень, більшу персоналізацію, порівняно з менеджерами інших країн.

Чітким індикатором патерналістського французького стилю управління є широке використання французького терміна «patroni», який сьогодні часто вживається в повсякденній мові до управлінців різних рівнів.

Фокусування на формальній, письмовій комунікації – один з прикладів у цілому формальної структури у французьких закладах освіти. Із самого початку своєї кар'єри у сфері освіти молоді французькі менеджери усвідомлюють необхідність дотримання формальності у взаєминах з іншими співробітниками. Те, що цей вид комунікації є кращим, може пояснюватися високим рівнем уникнення невизначеності [3].

Підхід до розподілу повноважень в організації, що ґрунтується на побудові суворої ієрархічної градації від нижчої до вищої ланки, суворий поділ функцій і обов'язків сприяють елітарній поведінці і орієнтованого на певний статус прийняття рішень.

Формальна і бюрократична структура управління, наявність жорстких ієрархічних відносин у французькій організації знайшли підтвердження в дослідженні А. Лорана, який зробив висновок про те, що французькі менеджери відчувають відносно велику потребу у формалізації ролей. Дані науковців також підтвердили прихильність французьких менеджерів до традиційного і класичного типу ієрархії.

В управлінні освітою Франції, крім Міносвіти, беруть участь професійні асоціації, а також об'єднання викладачів різних рівнів і ступенів освіти. Про це свідчить велика кількість науково-професійних академій, виведення всієї наукової та дослідницької роботи за межі систем вищої освіти.

Сучасна система французької освіти вважається однією із найпрогресивніших у світі. Основні її особливості – перевага державних навчальних закладів і безкоштовність їх для всіх, включаючи іноземців.

Фахівці, яких готують ці заклади, повинні відповідати певному стандарту, володіти компетенціями, необхідними для виконання управлінських функцій. Це насамперед: упровадження політики управління персоналом, яка максимально збільшує внесок людей у роботу організації і відповідає більш широким соціальним потребам. Також необхідно своєчасно консультувати роботодавця і персонал про права й обов'язки, що виникають у результаті укладення трудового договору, робити внесок у планування, створення і впровадження проєктів у сфері кадрового менеджменту.

Згідно управлінських рішень, працівники повинні відповідати найвищим етичним стандартам HR-управління та кадрового розвитку, а також координувати свою роботу з діяльністю інших зацікавлених сторін і підрозділів компанії та давати рекомендації щодо переваг і недоліків аутсорсингу окремих або всіх елементів управління персоналом.

Управлінські рішення спрямовані на проведення бенчмаркінгу оцінки вкладу служби персоналу в успіх організації та здійснення програми з його навчання та розвитку, оцінювання ефективності і внеску у досягнення цілей організації. а також необхідно розробляти політику мотивації і винагороди персоналу, що збільшить внесок людей у результати діяльності компанії [2].

Управлінські рішення у Великобританії розробляються менеджером спільно з його безпосереднім керівником на основі ретельної оцінки результатів діяльності і компетенції працівника, а також його потреб у розвитку. Індивідуальний план менеджера містить: оцінку наявного рівня компетенцій, зони, що вимагають розвитку; набір цілей із зазначенням часових рамок їхнього досягнення.

Керівництво компанії має створювати умови для розвитку менеджменту. Найбільш ефективні з них такі, у яких співробітники можуть розширити свій інструментарій і освоїти нові ділянки роботи. Для вирішення цих завдань застосовують тренінги розвитку управлінських навичок; секондмент; ротацію; коучинг та ін.

У даний час залишаються популярними теорія «ключових компетенцій», що розглядається як корпоративне унікальне ноу-хау, а також теорія «розумної організації», яку вважають внутрішнім середовищем, що сприяє навчанню і розвитку співробітників.

Кожна модель менеджменту має свої особливості, так як враховує певні національні цінності, своєрідність національної психології, менталітету тощо. Англійська модель менеджменту справила великий вплив на розвиток інших європейських моделей. Традиційно британські управлінські рішення спрямовані на навички спілкування і прагматизм.

Англійська модель характеризується також наявністю чітко розробленої законодавчої основи, що визначає права й обов'язки трьох ключових учасників: керівників, директорів і акціонерів; порівняно простим механізмом взаємодії між корпорацією й акціонерами, між самими акціонерами. Учасниками англійської моделі управління є менеджери, власники, акціонери, урядові організації, біржі, консалтингові фірми.

Британці орієнтовані на ієрархічні відносини, на аристократизм. Цей параметр культури впливає на проєктування робіт, підходи до прийняття рішення, зразки комунікацій, системи винагород та формування кадрів організації. В індивідуалістичних суспільствах формування кадрової системи здійснюється із урахуванням особистих характеристик, дуже поширені резюме кандидатів і не схвалюється непотизм.

У Великобританії при прийнятті управлінських рішень люди відверто висловлюють критичні зауваження своїм колегам; управління орієнтується на особистий успіх.

Англійська модель прийняття управлінських рішень спрямована на кар'єру і матеріальне благополуччя як основні показники успіху. Керівник приймає рішення без допомоги своїх підлеглих, вони лише допомагають йому його вибрати, найчастіше на основі аналізу витрат виробництва, збуту.

Переваги англійського стилю менеджменту спрямовані на розробку нових наукомістких виробів; гнучкість у використанні технологічних процесів, тобто модернізація та впровадження нових процесів [6].

У Швеції, як і в багатьох інших європейських країнах, існують власні підходи до прийняття управлінських рішень. Досягнення Швецією найвищих показників за рівнем життя залежало від реалізації програм партії, що впродовж всієї історії свого існування не відокремлювала соціальні питання від економічних проблем. Це визнають наукові, ділові й урядові кола Заходу, які визначають модель цієї держави як сукупність заходів соціального захисту людини.

Як вважають шведські економісти, інвестиції в систему освіти і перекваліфікації сприяють підвищенню конкурентоздатності й економічному росту. От чому з кінця 70-х років зросли витрати держави на цю сферу. Отримання вищої освіти в 90-х роках майже автоматично означало одержання високооплачуваної роботи. Сучасному ж випускникові ЗВО гарантується лише можливість одержання роботи. Існує система безперервної освіти. У Швеції різко знизилася міграція населення, пов'язана з пошуками роботи [5].

В умовах зниження рівня безробіття, на основі прийняття управлінських рішень у країні діють численні курси цільового призначення, для одержання гостродефіцитних професій. Перелік цих професій визначає ринок. Уряд надає компаніям для навчання затребуваних професій кошти з державного бюджету або виділяє дотації, що дозволяють збільшити фонди заробітної плати.

Неординарність шведської політики у прийнятті управлінських рішень у сфері перекваліфікації працівників дозволяє знизити рівень безробіття в країні; скоротити міграцію населення, пов'язану з пошуком роботи; доцільно використати економічний цикл.

Висновки. Таким чином, важливе значення має використання зарубіжного досвіду прийняття управлінських рішень, зокрема їх моделей. У європейських країнах прийняття рішень є важливою функцією менеджерів. При прийнятті рішення менеджер використовує досвід, знання, результати. Управлінське рішення є синтезом професіоналізму менеджера і мистецтва управлінця, оскільки, як вважають провідні фахівці в галузі, прийняття ефективного рішення є і наукою, і мистецтвом. Зарубіжні моделі управлінських рішень завжди проєктуються на майбутнє. При прийнятті рішення не завжди з упевненістю можна передбачити результат проведеного, а також методи, спрямовані на досягнення мети, що стоїть перед організацією.

Перспективи подальших розвідок щодо використання моделей управлінських рішень в зарубіжному досвіді ми вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо використання елементів цього досвіду в управлінській діяльності закладів загальної середньої та вищої освіти, технологію їх реалізації тощо.

Список використаних джерел:

1. Вачевський М. Сучасна економічна освіта у країнах Західної Європи: формування професійних компетенцій. *Рідна школа*. 2006. № 3. С. 71–74.

2. Європейський досвід державного управління: курс лекцій / уклад.: О. Ю. Оржель, О. М. Палій, Ю. Д. Полянський, С. М. Гладкова, С. В. Соколик, П. І. Крайник, Т. О. Гусаченко; за заг. ред. О. Ю. Оболенського, С. В. Сьоміна, А. О. Чемериса, С. В. Загороднюка, О. Л. Приходько, Л. О. Воронько. Київ: Вид-во НАДУ, 2007. 76 с.
3. Корсак К. Система вищої освіти Франції. *Міжнародна освіта*. 2007. № 4. С. 6–13.
4. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посібник. Київ: Освіта України, 2005. 256 с.
5. Шмотіна О. В. Шведська модель освіти. *Науковий Вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1.33. 2016. С. 124–127.
6. Шоробура І. М. Управлінські рішення: зарубіжний досвід: навч. посіб. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2018. 349 с.

References:

1. Vachevskyi, M. (2006). Suchasna ekonomichna osvita u krainakh Zakhidnoi Yevropy: formuvannia profesiinykh kompetentsii [Modern Economic Education in Western Europe: Formation of Professional Competencies]. *Ridna shkola*, 3, 71–74 [in Ukrainian].
2. Orzhel, O. Yu., Palii, O. M., Polianskyi, Yu. D., Hladkova, S. M., Sokolyk, S. V., Krainyk, P. I., & Husachenko, T. O. (Ed.). (2007). *Yevropeiskyi dosvid derzhavnoho upravlinnia: kurs lektsi* [European Experience of Public Administration: Course of Lectures]. Kyiv: Vyd-vo NADU [in Ukrainian].
3. Korsak, K. (2007). Systema vyshchoi osvity Frantsii [System of Higher Education in France]. *Mizhnarodna osvita*, 4, 6–13 [in Ukrainian].
4. Kryzhko, V. V. (2005). *Teoriia ta praktyka menedzhmentu v osviti* [Theory and Practice of Management in Education]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
5. Shmotina, O. V. (2016). Shvedska model osvity [Swedish Model of Education]. *Naukovyi Visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser.: Pedahohichni nauky*, 1.33, 124–127 [in Ukrainian].
6. Shorobura, I. M. (2018). *Upravlinski rishennia: zarubizhnyi dosvid* [Management Decisions: Foreign Experience]. Khmelnytskyi: FOP Melnyk A. A. [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968

MODELS OF MANAGEMENT DECISION MAKING: FOREIGN EXPERIENCE

The article reveals the models of management decision making in the context of foreign experience. The essence of the management decision which is directed on achievement of the objectives, management of collective, distribution of resources, information processing, etc. has been covered. The functions of the management decision have been defined: providing, directing, coordinating, mobilizing, etc. The requirements for management decisions in Ukraine and abroad have been shown, in particular, scientific validity, purposefulness, optimality, timeliness, complexity, etc. The attention is paid to the European technologies and types of management decisions, such as: programmability and non-programmability.

The emphasis is placed on the models of management decision making in national and foreign science. This is a classic model that aims to determine the conditions for decisions; a behavioral model where the decision is made based on the behavior of the object and an irrational model where the decision is made without exploring alternatives.

The definition of the essence of the model from the point of view of foreign scientists, as a reflection in the scheme, the formula of the characteristics of the object under study, as well as in real events and management situations has also been shown. The attention is paid to different models of management decision making in Italy, France, Great Britain, Sweden, the peculiarities of the environment of such decision making, personal qualities of a manager, management styles, standards have been shown.

The value factors related to the socio-cultural environment of international management, which is aimed at the need to adapt to a particular environment and its internal integration, have been analyzed.

It is emphasized that each European model of management has its own peculiarities, as it takes into account certain national values, the uniqueness of national psychology, mentality.

The models of decision making in France have been considered, which are aimed at management style that is a reflection of managerial values, which are partially formed under the influence of education.

It is determined that the English model of management has a great influence on the development of other European models, as well as that British management decisions are aimed at communication skills and pragmatism.

The uniqueness of Swedish policy in making management decisions in the field of retraining of workers has been noted, which allows to reduce the migration of the population related to job search; it is advisable to use the economic cycle, etc. The originality of management decisions in Italy has also been shown.

Key words: management decision, models of management decision making, foreign experience, foreign technologies of management decision making, types of management decisions, means of realization of management decisions, functions of management decisions, requirements to management decisions.

Дата надходження статті: 27.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 35.073.526:378.112(438)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.321*

Біницька О. П.*,*
orcid.org/0000-0001-8746-3515
Біляковська О. О.*,*
orcid.org/0000-0003-2880-6826

ЗОВНІШНІЙ АУДИТ ЯК ІНСТРУМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

У статті розглянуто процедури зовнішнішнього аудиту як інструменту удосконалення системи управління якістю в університетах Республіки Польща. З'ясовано, що найважливішим органом для проведення зовнішнього аудиту якості в університетах Польщі є Державна акредитаційна комісія, яка створена відповідно до Закону від 20 липня 2001 р. Акцентовано, що, надаючи послуги зовнішнього аудиту якості освіти консультативного характеру, підтримуючи університети у створенні культури якості та покращенні якості освіти у Республіці Польща функціонують й інші комітети з акредитації. Узагальнено, що в Республіці Польща в рамках процедур зовнішнього аудиту забезпечення якості діють такі процеси: первинне оцінювання / інституційна акредитація; інституційне переоцінювання/переакредитація; початкова оцінка/акредитація програми; періодична оцінка/акредитація; додаткова оцінка. Усі чотири процедури є обов'язковими. Їх також можна назвати процесами акредитації. Законодавство Республіки Польща передбачає два нових процеси зовнішнього аудиту, які будуть запроваджені в найближчі роки

* © ***Біницька О. П.***
* © ***Біляковська О. О.***

(2021–2022 рр.): комплексна оцінка, зосереджена на діяльності з внутрішнього забезпечення якості, яка не буде обов'язковою і відбувається на запит освітньої установи; обов'язкове оцінювання докторантів / якості освіти в докторантурі щодо навчання докторантів (відповідно до третього циклу / докторантури).

У статті висвітлено порядок оцінювання якості освіти, затверджений Державною акредитаційною комісією, яка складається з кількох етапів, що здійснюються в установленому порядку.

Комплексний зовнішній аудит за запитом університету, акцентує увагу на ефективності внутрішньої системи забезпечення якості в усіх сферах, за якими даний університет надає освіту та буде здійснюватися Польською акредитаційною комісією.

Узагальнено, що поняття якості освіти в академічному плані розуміється як формування організаційної здатності виявляти та засвоювати знання у сфері освітніх потреб та реалізація цих знань для створення механізмів, що дозволяють задовольнити очікування отримувачів освітніх послуг. Аналіз якості освіти чітко показує, що її отримувачі мають різні очікування.

Ключові слова: якість освіти, зовнішній аудит, вища освіта, університет, Республіка Польща.

Постановка проблеми. Одним із принципів Болонського процесу, започаткованого у 1999 р., є спрямування на створення єдиного Європейського простору вищої освіти (EHEA) та підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської вищої освіти, а також співпраця підписантів у забезпеченні якості освіти. Інструментом, який слугує досягненню цієї мети, є єдині стандарти забезпечення якості освіти [4, с. 107]. Відповідно до «Інструкцій із забезпечення якості» для єдиного європейського простору вищої освіти є політика якості, розроблена університетами, і процеси, які пов'язані із забезпеченням якості, що повинні бути основними стовпами цілісної інституційної системи внутрішнього забезпечення якості, засновані на безперервному циклі вдосконалення, що дозволяють розвивати організаційну культуру, засновану на якості [19].

Всі вимоги зазначені в постановах щодо забезпечення якості в єдиному Європейського простору вищої освіти та польських нормативно-правових документах щодо вищої освіти. Зазначимо, що нормативно-правові акти Республіки Польща не визначають органів університету, які відповідальні за внутрішнє забезпечення якості, за винятком того, що критерії, порядок та суб'єкт оцінювання викладачів визначаються ректором університету за погодженням із сенатом університету, профспілками, студентським самоврядуванням та самоуправлінням докторантів. Детальні рішення щодо забезпечення якості освіти повинні бути вказані у внутрішньому розпорядженні університету. Заклади вищої освіти призначають довірених осіб ректорів, координаторів чи інших осіб, комітети чи інші органи та/або створені підрозділи, які безпосередньо займаються внутрішнім забезпеченням якості [15].

Детальні практичні рішення щодо системи забезпечення якості освіти запроваджені в закладах вищої освіти відповідно до академічної незалежності закладів вищої освіти та їх внутрішніх актів. Тобто рішення та процедури в цій сфері має розробляти заклад вищої освіти, адаптуючи систему до її організаційної структури, процесів, розміру та середовища, в якому вона діє. Важливо, щоб запроваджена система забезпечення якості постійно вдосконалювалася з метою підвищення її ефективності. Таким чином, елементом системи повинні бути процеси моніторингу, вимірювання та оцінки ефективності системи з використанням відповідних інструментів, які дозволяють визначити потреби в покращенні та вжити заходів для їх удосконалення.

У цьому відношенні заклади вищої освіти можуть використовувати перевірені та визнані на міжнародному рівні моделі управління якістю освіти [20, с. 203].

Аналіз досліджень. Під час написання дослідження було проаналізовано нормативно-правову базу, яка регламентує питання системи забезпечення якості вищої освіти та особливості проведення зовнішнього аудиту як інструменту удосконалення системи управління якістю в університетах Республіки Польща. У процесі проведення дослідження з'ясовано, що теоретичні засади проблеми складають положення й висновки польських науковців щодо процедури зовнішнішнього аудиту як інструменту удосконалення системи управління якістю в університетах Республіки Польща, зокрема Й. Брулак, Р. Грундовський, П. Гєра, Т. Голіш, К. Левандовський, Р. Клаус, Е. Хмелецка, А. Шкєль.

Мета статті – на основі цілісного наукового аналізу обґрунтувати польський досвід запровадження процедури зовнішнішнього аудиту як інструмента вдосконалення системи управління якістю в університетах.

Виклад основного матеріалу. Концепція якості пов'язана з сукупними характеристиками продукту та послуги, включаючи маркетинг, дизайн, виконання та експлуатацію на рівні, який відповідає очікуванням клієнта. З розвитком TQM (Total Quality Management), який мав стати фактором розвитку підприємств, люди почали замислюватися про це [22].

Щодо застосування комплексного управління якістю в освіті. Університет – це своєрідне підприємство, основним продуктом якого з точки зору системи управління якістю є випускник, який виходить на ринок праці після закінчення університету. Можна назвати багато аналогій між виробничими компаніями та університетами, тому, на нашу думку, можна продемонструвати можливість використання TQM в освіті. Існує багато організацій, які самонавчаються, тому управління знаннями може використовувати перевірені методики, розроблені в інших галузях науки та діяльності, для управління університетом [22].

Освіта – це послуга, і її специфіка полягає в тому, що її якість визначатиме не лише долю отримувача послуги, а й середовище, в якому він функціонуватиме. Щоб зрозуміти можливості функціонування системи управління якістю в університеті, необхідно відмовитися від традиційного розуміння освіти як «передачі комусь певного обсягу знань, навичок та повідомлень у певній галузі; навчати когось [18].

Відмовившись від традиційного розуміння освіти, легко побачити, що освіта має певні характеристики, характерні для послуг. Перш за все, освіта повинна мати покупця і задовольняти його потреби. Якість освіти можна було б сприймати через призму ступеня відповідності моделі чи вимогам, як це має місце у програмних стандартах Міністерства вищої освіти чи стандартах акредитації.

Важко чітко визначити одержувачів якості освіти, а отже і покупців освітньої послуги. Неможливо визначити якість освіти без визначення певних припущень та визначення її основних стейкхолдерів («ключових гравців» системи управління якістю) [13, с. 857]. Якість освіти в академічних колах зазвичай пов'язують з рівнем занять та результатами педагогічної роботи академічних викладачів. В очах науково-педагогічного персоналу якість освіти обмежується діяльністю, що здійснюється, та дидактичними ефектами, які вони створюють. Якість освіти складається з багатьох недидактичних факторів, таких як приміщення та обладнання, організація та здійснення дидактичного процесу, узгодженість програм у рамках циклу навчання, дидактичне та наукове вдосконалення науково-педагогічного складу та студентів у рамках їхньої діяльності, власна, організаційна чи наукова робота. Крім перерахованих вище факторів,

є й інші елементи, які впливають на якість навчання, а отже, і на рівень задоволеності клієнтів.

Поняття якості освіти в академічному плані розуміється як формування організаційної здатності виявляти та засвоювати знання у сфері освітніх потреб та реалізація цих знань для створення механізмів, що дозволяють задовольнити очікування отримувачів освітніх послуг. Аналіз якості освіти чітко показує, що її отримувачі мають різні очікування. Для їх визначення та розуміння потреб необхідно визначити адресата якості освіти. Освітня послуга публічного характеру орієнтована на конкретного, поліморфного клієнта або, швидше, багатьох клієнтів, таких як студенти, викладачі, керівництво університету, роботодавці, місцеві громади та, нарешті, акредитаційні комісії. Останні за певних умов можуть розглядатися як колективний представник, поліморфний адресат якості освіти. Основним реципієнтом якості освіти є студент. При створенні місії, бачення та стратегічного плану розвитку університету необхідно позиціонувати університет щодо конкуренції на ринку освітніх послуг.

В епоху масовізації освіти ми можемо адресувати свою освітню послугу до здобувача освіти, припускаючи, що навчання, яке ми проводимо, матиме елітний характер, а студент – одержувач освітньої послуги – буде спеціально підібраний клієнт. Жодна система якості не може функціонувати належним чином без зворотного зв'язку щодо ступеня задоволеності клієнта (отримувача освітньої послуги).

Іншою стороною якості освіти, яка є її творцем і споживачем, є професорсько-викладацький склад, який працює в університеті. Якість викладацьких послуг залежить від відданості академічного складу та цілей викладання. Цілі та стратегія керівництва також визначають якість навчальних послуг, які вони пропонують університету. Потенційний роботодавець – це часто ігнорований отримувач освітніх послуг у ЗВО, де впроваджено систему управління якістю освітніх послуг. Результати дослідження представлені як підсумок проєкту TUNING щодо впровадження практичних аспектів у академічну освіту, довели, що потреби роботодавців щодо якості освіти суспільства (майбутніх працівників) суттєво відрізняються від уявлень професорсько-викладацького складу. Це часто є визначальним для змісту навчальних програм. Знання про очікування роботодавців щодо освіти кадрів необхідні для правильного позиціонування освітніх послуг, що надаються закладом освіти [8, с. 283].

Очікується, що вони задовольнять соціальні потреби, що випливають із очікувань платників податків, які фінансують державну освіту. Таким чином, виникає ще один великий гравець системи управління якістю освіти – місцеве та національне середовище.

Поняття глобального клієнта з'являється у внутрішній системі управління якістю освіти. Це результат роздумів щодо реалізації місії університету. Університет повинен мати пропозицію для зовнішніх клієнтів у співпраці з галузями економіки шляхом організації навчання в аспірантурі залежно від потреб ринку та потреб глобального зовнішнього клієнта. Співпраця з галузями економіки призводить до проведення наукових досліджень і проєктів, які мають практичне застосування для вирішення конкретних проблем конкретних підприємств. Важливо також, щоб студенти, які виконують свої дипломні роботи, могли працювати над конкретними проблемами, проходячи практику чи стажування на підприємствах чи установах [там само].

Майбутнє польських закладів освіти залежить від їхньої ефективності в управлінні, ринкових і соціальних аспектах, тому вони повинні прагнути до раціонального управління своїми ресурсами та підвищення своєї конкурентоспроможності на ринку вищої освіти. З точки зору держави, ринку та громади, вони повинні вміти раціонально

управляти закладами та підвищувати свою конкурентоспроможність на ринку вищої освіти [там само].

Однією з моделей, що дозволяє закладу вищої освіти впровадити ефективну систему забезпечення якості освіти, а також використовувати рішення, пов'язані з удосконаленням процесів та якості наданих послуг, є система управління якістю, що відповідає вимогам ISO 9001 [8, с. 281]. Стандарт ISO 9001 не тільки містить вимоги щодо підвищення ефективності системи управління якістю, а й надає рішення щодо інструментів, які слід використовувати для оцінки цієї ефективності та визначення потреб у покращенні управління якістю освіти. Одним із таких інструментів є внутрішній аудит [там само].

Таким чином, якість освіти в закладах вищої освіти оцінюється двома способами. По-перше, використовуючи внутрішні системи забезпечення якості, що представляють собою сукупність нормативно-правових актів, в середині закладів встановлених органами влади для закладів вищої освіти. По-друге, зовнішні системи – Польська акредитаційна комісія – незалежна установа, статутними завданнями якої є проведення оцінок якості освіти в галузях навчання [1, с. 48].

Безперечно, найважливішим органом для проведення зовнішнього аудиту якості в університетах Польщі є Державна акредитаційна комісія (далі ДАК), створена відповідно до Закону «Про вищу освіту» від 20 липня 2001 р. У 2005 р. відповідно до Закону «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 р. було змінено назву на Польську акредитаційну комісію (далі ПКА) [10; 14]. На відміну від місцевих комітетів, проходження процедури оцінки (зовнішньому аудиту) ПАК є обов'язковою, а її негативна оцінка має наслідки у вигляді рішення Міністрерства вищої освіти про відкликання або припинення права на надання освіти за певним напрямом навчання та рівнем освіти. Це означає, що акредитаційна комісія є єдиним органом у Республіці Польща, який здійснює оцінку якості освіти на вищому рівні, висновки та постанови якого мають юридичну силу.

Порядок оцінювання якості освіти, затверджений Державною акредитаційною комісією, складається з кількох етапів, що здійснюються в установленому порядку:

– президія акредитаційної комісії встановлює перелік навчальних програм та університетів, які оцінюються за певний календарний рік;

– університети повідомляються про початок процедури оцінювання якості освіти із проханням надіслати до Комісії звіт про самооцінку протягом шести тижнів з дати вручення повідомлення;

– підготовлені звіти про самооцінювання університети надсилають до комісії;

– секретар акредитаційної комісії призначає групу оцінювання;

– група оцінювання читає звіт про самооцінювання і заклад вищої освіти отримує сповіщення про запланований візит;

– відвідування місця групою оцінювання;

– група оцінювання готує звіт, що містить оцінку виконання умов надання вищої освіти та висновок про якість освіти;

– звіт надсилається до відповідного університету із запитом відповісти на коментарі групи оцінювання, що містяться у звіті, протягом 14 днів з дати відправки;

– університет опрацьовує звіт групи оцінювання та надсилає відповідні коментарі до Держакредитаційної комісії;

– голова оцінювальної групи представляє звіт на засіданні галузевої групи та зауваження, подані університетом, а потім галузева група відповідного напряму формулює свої висновки;

– висновок галузевої групи разом з його обґрунтуванням та оціночною пропозицією представляє голова групи на засіданні президії Держакредитаційної комісії;

– голова комісії ставить на голосування запропоновану оцінку галузевої групи;

– президія Національної акредитаційної комісії приймає відповідне рішення;

– постанова передається до університету та до Міністрерства вищої освіти [15].

Сьогодні в Республіці Польща в рамках процедур зовнішнього аудиту забезпечення якості діють такі процеси:

- первинне оцінювання / інституційна акредитація: оцінка заявок на внесення та внесення до реєстру новостворених недержавних ЗВО;
- інституційне переоцінювання/переакредитація: оцінка заявок на продовження строку дії запису недержавних ЗВО до реєстру;
- початкова оцінка/акредитація програми:

- оцінка заяв на отримання дозволу та видачу дозволів на створення першого та другого циклу навчання, а також єдиної магістратури за всіма напрямами навчання;

- у разі новостворених університетів та існуючих державних та приватних університетів, які не відповідають законодавчим умовам для автономного створення досліджень;

- окрім того, оцінка / акредитація для створення досліджень у галузях медсестринства та акушерства;

- періодична оцінка/акредитація програми:

- оцінка/акредитація навчання першого та другого циклу, а також єдиної магістратури за всіма напрямами навчання;

- додаткова оцінка / акредитація навчання в галузі медсестринства та акушерства [15].

Усі чотири процедури є обов'язковими. Їх також можна назвати процесами акредитації (хоча цей термін не використовується в нормативно-правових актах), оскільки вони закінчуються затвердженням офіційного рішення з правовими наслідками, що обумовлює створення чи продовження діяльності недержавних університетів або створення чи продовження навчання в державних і недержавних університетах.

Законодавство також передбачає два нових процеси зовнішнього аудиту, які будуть запроваджені в найближчі роки (2021–2022 рр):

– комплексна оцінка, зосереджена на діяльності з внутрішнього забезпечення якості, яка не буде обов'язковою і проводитиметься на запит установи;

– обов'язкове оцінювання докторантів / якості освіти в докторантурі щодо навчання докторантів (відповідно до третього циклу / докторантури) [15].

У рамках первинної інституційної та програмної оцінки/акредитації заявки на внесення до реєстру недержавних університетів та дозвіл на початок навчання розглядаються Польською акредитаційною комісією (далі ПКА), а Міністрерство освіти і науки видає рішення про вступ і дозвіл на освітню діяльність. Міністерство також консультується з ПКА, щоб продовжити термін дії в записах у рамках інституційної переоцінки/повторної акредитації. Це вид ліцензування, коли ЗВО відповідають певним стандартам, за визначенням мають наглядову функцію. Варто, однак, зазначити, що в процесі видання висновків щодо заяв ПКА останнім часом акцент перемістився з формальних аспектів законодавчої відповідності на якість освіти [там само].

Періодична оцінка/акредитація програми за всіма напрямами навчання, за які відповідає ПКА, поєднує наглядову та дорадчу функції. З одного боку, для подальшого навчання потрібна оцінка/акредитація програми, а оцінка ПКА охоплює як якісні

аспекти, так і відповідність нормам. Негативна оцінка ПКА призводить до припинення надання освітніх послуг (якщо вони створені ЗВО, які відповідають законодавчим умовам, без необхідності отримання дозволу міністра) або може призвести до відкликання дозволу міністром (якщо дослідження створено на підставі дозволу). З іншого боку, відповідно до регламенту та своєї місії, в процесі оцінювання ПКА робить акцент на покращенні якості освіти. Крім того, хоча видані оцінки мають характер акредитації «так/ні», вони не визначають рівень якості більш детально, ПКА може видавати сертифікати, що підтверджують наданий рівень освіти. Сертифікати видаються, якщо напрям навчання отримав прохідний бал за повний період акредитації, що підтверджується належною практикою якості освіти або регулярними досягненнями студентів і випускників [там само].

Комплексний зовнішній аудит за запитом університету акцентує увагу на ефективності внутрішньої системи забезпечення якості в усіх сферах, за якими даний університет надає освіту та буде здійснюватися ПКА. Заявку може подати університет, який має лише позитивні оцінки за програмою або позитивну комплексну оцінку. Якщо в результаті комплексного оцінювання університет отримує позитивну оцінку, ПКА не буде проводити періодичні програмні оцінки за напрямами навчання, закріпленими за дисциплінами в тих областях, в яких ПКА оцінила якість освіти як особливо високу, крім випадків, коли таке звернення подає Міністерство освіти і науки. У разі відмови у видачі позитивної оцінки університет зможе подати заявку на комплексне повторне оцінювання лише після закінчення терміну, зазначеного в регламенті, якщо ПКА не вказує менший термін [15].

Оцінювання якості освіти в докторантурі здійснюватиме Науково-оціночний комітет. Цей процес буде відбуватися як акредитація, хоча сам термін «акредитація» в законодавстві не вживається. У разі позитивної оцінки зовнішнього аукдиту навчання докторантів буде переоцінено в строк, визначений положенням. У разі негативної оцінки університет (або інша наукова установа) втрачає право надання освітніх послуг на рівні докторантури [там само].

Надаючи послуги зовнішнього аудиту якості освіти консультативного характеру, підтримуючи університети у створенні культури якості та покращенні якості освіти у Республіці Польща функціонують й інші комітети з акредитації. Ці комітети, які зосереджені на певних типах університетів або галузях, здійснюють оцінку якості на основі добровільних заяв, поданих університетами, і їхні рішення про акредитацію не мають правових наслідків. За останні десятиліття більшість комітетів призупинили або обмежили свою діяльність, у зв'язку з обов'язковою акредитацією ПКА. Водночас, у країні сьогодні функціонують такі комітети: Фонд сприяння та акредитації [7]; Акредитаційна комісія технологічних університетів [11]; Університетський комітет з питань якості медичної освіти [21]; Акредитаційна комісія аграрних університетів [2].

Отже, система забезпечення якості, яка охоплює всю вищу освіту, була створена відповідно до положень 2001 р., які запровадили єдині обов'язкові рішення для всіх типів університетів і напрямів навчання та стали основою для створення у 2002 р Державної акредитаційної комісії (зараз Польська акредитаційна комісія). Реформи останнього десятиліття в основному полягали в посиленні заходів щодо забезпечення якості, поступовому зміщенні фокусу зовнішнього забезпечення якості у відповідності до нормативно-правових вимог, приділенню більшої уваги внутрішньому забезпеченню якості та спрощенню критеріїв і процедур зовнішнього забезпечення якості. Переглянуті за останнє десятиліття положення дозволили університетам отримувати додаткові кошти з державного бюджету на діяльність, пов'язану із забезпеченням якості освіти [14].

Рішення щодо забезпечення якості спонукало до перегляду та прийняття нормативно-правових актів, які набули чинності у 2011 р. Більший акцент було зроблено на внутрішньому забезпеченні якості відповідно до принципу, прийнятого в Європейському просторі вищої освіти, згідно з яким самі університети несуть основну відповідальність за якість освіти. Внутрішнє забезпечення якості освіти також стало важливим критерієм зовнішнього оцінювання, яке проводить ПКА. У той же час завдання ПКА були розширені на періодичну інституційну оцінку (організаційних підрозділів університету, а не цілих університетів), яка охоплювала навчання третього циклу вищої освіти (здобуття рівня вищої освіти доктор філософії). На відміну від програмних оцінок, що проводяться лише на першому та другому циклах навчання, а також єдиних довгоциклових освітніх програмах. Змінений закон також вперше пов'язав якість освіти з фінансуванням у тому сенсі, що Міністрерство вищої освіти надало додаткові кошти університетам, які отримали відмінні оцінки в результаті проведеного зовнішнього аудиту якості програми ПКА. Державою на конкурсній основі закладам вищої освіти були виділені кошти для покращення внутрішнього забезпечення якості [10].

Зміни до нормативно-правових актів у 2016 р. були спрямовані на зменшення бюрократії в освіті та процесах забезпечення якості та більш чітку спрямованість оцінки ПКА на покращення якості освіти. Тому було скасовано процедуру інституційного оцінювання. ПКА розробила нові, спрощені критерії оцінки програми. Оцінка все ще охоплює як якісні аспекти, так і формальні вимоги та відповідність нормам. Однак ці два елементи були чіткіше розділені, більше уваги приділяється якості освіти, а оглядовий візит зосереджується на якісних аспектах. Подібний підхід був прийнятий і при оцінці заяв на надання дозволу на проведення досліджень [10].

Незважаючи на зміни у 2011–2015 рр., проблема зовнішнього аудиту якості залишається актуальною для Республіки Польща, зокрема, бюрократизація системи освіти (умови створення навчання та процедур акредитації), незадовільна якість освіти та рівень її адаптації до потреб соціально-економічного середовища, низька ефективність докторської освіти. У відповідь на ці та інші проблеми, не пов'язані безпосередньо із забезпеченням якості, і на основі проєктів, підготовлених академічною спільнотою, Міністерство науки та вищої освіти підготувало нові нормативні акти щодо вищої освіти та науки [там само].

Діюча система вищої освіти, яка ґрунтується на положеннях Закону «Про вищу освіту і науку» від 2018 р., досі включає первинне та періодичне інституційне оцінювання/акредитацію для державних і недержавних ЗВО. Закон також передбачає запровадження двох нових процесів – комплексного оцінювання, яке не є обов'язковим, та обов'язкового оцінювання якості освіти в докторантурі [16; 23].

Комплексне оцінювання запроваджено на основі положень Закону «Про вищу освіту», який набрав чинності з 1 жовтня 2020 р. Як зазначалося раніше, воно стосуватиметься ефективності діяльності із забезпечення якості за всіма напрямами, за якими веде освіту університет. Оцінка проводиться ПКА на запит університету, який отримав лише позитивні оцінки програми або позитивну комплексну оцінку [там само].

Докторантури (які замінили попередні освітні програми) діють з 1 жовтня 2019 р. і відповідно до положень Закону «Про перше оцінювання якості освіти в докторантурі» проводиться не менше 5 років від дати початку навчання в цьому закладі вищої освіти або раніше за запитом Міністра освіти і науки. Оцінку проводитиме Комітет з наукової оцінки (КНО). КНО приймає остаточні рішення щодо оцінки [там само].

Відповідно до чинного законодавства Міністрерство освіти і науки на конкурсній основі надає університетам додаткові кошти за двома програмами, які прямо чи опосередковано пов'язані із забезпеченням якості. У рамках «Дидактичної ініціативи досконалості» державні галузеві та технічні університети можуть отримувати кошти на підвищення якості освіти, умовою для їх присудження є позитивні оцінки якості ПКА за 6 років, що передували оголошенню конкурсу та результати моніторингу. кар'єри студентів і випускників. Державні та приватні заклади вищої освіти можуть отримувати кошти на підвищення якості наукової діяльності, наприклад, шляхом зміцнення міжнародного співробітництва та підвищення якості освіти, особливо у пріоритетних напрямках досліджень, упровадження рішень у сфері підвищення кваліфікації працівників та вдосконалення управління університетом. Окрім відповідності критеріям якості наукової діяльності, університети, які претендують на фінансування, повинні мати докторську школу і не можуть мати негативну оцінку програми, видану ПКА [15].

Однією з сильних сторін конкурентоспроможності місцевих систем освіти є механізм загального впровадження вищої освіти в Польщі, який спрямований на збільшення потенціалу у трьох найважливіших сферах: освіта, наукові дослідження та взаємовідносини університетів із соціальним та економічним середовищем [12]. Це знайшло відображення в розробленій програмі розвитку вищої освіти та науки на 2015–2030 рр. [20, с. 205].

Міністерством науки і вищої освіти, в якому серед інших цілей розвитку вищої освіти і науки в Польщі, задекларовані такі цілі, як підвищення якості освіти та адаптація її до соціальних та економічних потреб, а також підвищення якості досліджень, що проводяться в польських наукових установах [17]. Реалізація цієї програми вимагає, щоб якість освіти була особливою задачею для кожного університету та зацікавлених сторін.

Якість освіти можна визначити як ступінь відповідності вимогам до освітнього процесу та його ефектів, сформульованих різними зацікавленими сторонами з урахуванням внутрішніх і зовнішніх умов [9, с. 394–395], залежно від зацікавленої сторони, яка формулює очікування щодо якості освітніх послуг, якість може бути визначена з точки зору:

- економічна ефективність (спосіб витрачання коштів університетами), важливість для центральних та регіональних органів влади;
- академічні стандарти, необхідні для академічних викладачів та адміністративного персоналу;
- корисність освіти, важлива для студентів, докторантів і роботодавців як отримувачів освітніх послуг.

Якість освіти як фактор, що визначає ефективність освіти, що вимірюється ступенем адаптації компетенцій випускників до соціально-економічного життя, а отже, і до потреб ринку праці, має підлягати постійному вдосконаленню [9].

Підвищення якості освіти в університеті передбачає безперервне навчання та впровадження нових організаційних рішень. Це процес створення та застосування інструментів для підвищення ступеня ефективності системи впевненості якість освіти та досягнення кращих освітніх результатів [20].

Університет з розвиненими процесами вдосконалення – це організація, що навчається, тобто така, яка здатна коригувати свою поведінку на основі зворотного зв'язку, наданого різними зацікавленими сторонами, наприклад, студентами, співробітниками, місцевою громадою, контролюючими органами [3, с. 81–84].

Висновки. У Польщі управління якістю вищої освіти в основному зводиться до внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості. Внутрішні рішення насамперед базуються на системах забезпечення якості освіти, які впроваджують університети, тоді як зовнішнє забезпечення здійснюється Польським акредитаційним комітетом. Оскільки процедура акредитації, яку проводить ПКА, в першу чергу підлягає аналізу документів, підтверджуючих виконання університетами законодавчих вимог, такий підхід до оцінювання, який здійснюється в університетах, призводить до того, що ПКА виконує функцію забезпечення (контролю), а не покращення, при цьому якість розглядається як відповідність законодавчим нормам, а не елемент, спрямований на покращення. функціонування університету та його служб. Забезпечення якості освіти має бути невід'ємною частиною покращення якості управління, оскільки вона значною мірою зводиться до того, щоб оцінити відповідність вимогам, вона повиненна надати вихідні дані для визначення потреб у покращенні якості освіти та вжиття заходів щодо вдосконалення цього процесу та забезпечення якості та вдосконалення, повинні підтримувати розвиток культури якості, яка охоплює всіх учасників освітнього процесу: від студентів і науково-педагогічних працівників до органів державної влади та адміністративних підрозділів університету. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні кращих практик процедур зовнішнішнього аудиту як інструменту удосконалення системи управління якістю в університетах країн ЄС з метою визначення напрямів імплементації для української системи вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Біницька К., Бучківська Г., Біницька О., Греськова В. Європейська система забезпечення якості вищої освіти: досвід Республіки Польща. *Молодь і Ринок*. 2020. № 2. С. 47–54.
2. Biuro Komisji Akredytacyjnej Uczelni Rolniczych. URL: http://kaur.sggw.pl/
3. Brdulak J. Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2016. № 2 (48). S. 81–94.
4. Chmielecka E. Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. *Studia BAS*. 2013. № 3 (35). S. 107–134.
5. Chmielecka E. Europejskie Standardy i Wskazówki (ESG) zapewniania jakości jako element Procesu Bolońskiego – ich cele i struktura. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*. 2015. № 2 (36). S. 29–40.
6. Dz.U.2021.0.478 t.j. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: https://arslege.pl/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce/k1741/s12957/
7. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. URL: http://www.fundacja.edu.pl/index.php?lang=1
8. Giera P., Golisz T., Klaus R. Modelowanie procesów przeprowadzania audytów uczelni wyższych. *Komputerowo zintegrowane zarządzanie* / red. R. Knosala, Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją. T. 1. Opole, 2007. S. 281–287.
9. Grudowski, P., Lewandowski, K. Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych. *Zarządzanie i Finanse*. 2012. № 10 (3/1). S. 394–403.
10. Historia PKA. URL: https://www.pka.edu.pl/o-pka/historia-pka/
11. *Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych*. URL: https://www.kaut.agh.edu.pl/akredytacja/
12. Ławicka M. Społeczna odpowiedzialność uczelni wyższej w Polsce. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Handlowej. Zarządzanie*. 2016. № 3. S. 207–220.
13. Mitchell R., Agle B., Wood D. Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of who and What Really Counts. *Academy of Managenent Review*. 1997. V. 22, N. 4. P. 853–886.
14. PKA. URL: https://www.pka.edu.pl/
15. Polska. Zapewnienie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-50_pl

16. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-w-sprawie-ustawy-z-dnia-23-lipca-2021-r-o-zmianie-ustawy--prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-oraz-ustawy--przepisy-wprowadzajace-ustawe--prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce
17. Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030. URL: https://dn.po.edu.pl/index.php/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030
18. Słownik Języka Polskiego. URL: https://sjp.pwn.pl/slowniki/edukacja.html
19. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. SG 2015–2018 ENQA Agency Reports: Thematic Brussels. URL: http://www.enqa.eu/index.php/home/esg
20. Szkiel A. Audit wewnętrzny jako narzędzie doskonalenia systemu zarządzania jakością na Wydziale Przedsiębiorczości i Towaroznawstwa Akademii Morskiej w Gdyni. Ekonomiczne Problemy Usług. 2018. 130. S. 203–215.
21. The University Commission for the Quality of Medical Education. URL: https://ukjkkl.edu.pl/?page_id=13212&lang=en
22. Total Quality Management. URL: https://asq.org/quality-resources/total-quality-management
23. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668

References:

1. Binytska, K., Buchkivska, G., Binytska, O., & Greskova, V. (2020). Yevropeiska systema zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: dosvid Respubliky Polshcha [European quality provision system for higher education: experience of the Republic of Poland]. *Molod i Rynok*, 2, 47–54 [in Ukrainian].
2. Biuro Komisji Akredytacyjnej Uczelni Rolniczych [Office of the Accreditation Committee of Agricultural Universities]. Retrieved from http://kaur.sggw.pl/ [in Polish].
3. Brdulak, J. (2016). Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje [Assessment of the quality of education in Poland - problems and recommendations]. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2 (48), 107–134 [in Polish].
4. Chmielecka, E. (2013). Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego [Bologna Process and National Qualifications Framework for Higher Education]. *Studia BAS*, 3 (35) [in Polish].
5. Chmielecka, E. (2015). Europejskie Standardy i Wskazówki (ESG) zapewniania jakości jako element Procesu Bolońskiego – ich cele i struktura [European Standards and Guidelines (ESG) for quality assurance as an element of the Bologna Process - their goals and structure]. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 2 (36), 29–40 [in Polish].
6. Dz.U.2021.0.478. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce [The Act of July 20, 2018, Law on Higher Education and Science]. Retrieved from https://arslege.pl/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce/k1741/s12957/ [in Polish].
7. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych [Foundation for the Promotion and Accreditation of Economic Studies]. Retrieved from http://www.fundacja.edu.pl/index.php?lang=1 [in Polish].
8. Giera, P., Golisz, T., & Klaus, R. (2007). Modelowanie procesów przeprowadzania audytów uczelni wyższych [Modeling the processes of conducting audits of universities]. *Komputerowo zintegrowane zarządzanie*, 1, 281–287 [in Polish].
9. Grudowski, P., & Lewandowski, K. (2012). Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych [The concept of the quality of education and the determinants of its quantification in universities]. *Zarządzanie i Finanse*, 10 (3/1) [in Polish].
10. Historia PKA [History of PKA]. Retrieved from https://www.pka.edu.pl/o-pka/historia-pka [in Polish].
11. *Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych [Accreditation Committee of Universities of Technology]. Retrieved from https://www.kaut.agh.edu.pl/akredytacja/ [in Polish].*

12. Ławicka, M. (2016). Społeczna odpowiedzialność uczelni wyższej w Polsce [Social responsibility of universities in Poland]. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Handlowej. Zarządzanie*, 3 [in Polish].
13. Mitchell, R., Agle, B., & Wood, D. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of who and What Really Counts. *Academy of Managenent Review*, 22, 4 [in English].
14. PKA [PKA]. Retrieved from https://www.pka.edu.pl/ [in Polish].
15. Polska. Zapewnienie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym [Poland. Quality assurance in higher education]. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-50_pl [in Polish].
16. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce [Law on higher education and science]. Retrieved from https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-w-sprawie-ustawy-z-dnia-23-lipca-2021-r-o-zmianie-ustawy--prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-oraz-ustawy--przepisy-wprowadzajace-ustawe--prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce [in Polish].
17. Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030 [Program for the development of higher education and science for the years 2015–2030]. Retrieved from https://dn.po.edu.pl/index.php/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030 [in Polish].
18. Słownik Języka Polskiego [Dictionary of the Polish Language]. Retrieved from https://sjp.pwn.pl/slowniki/edukacja.html [in Polish].
19. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. SG 2015–2018 ENQA Agency Reports: Thematic Brussels. Retrieved from http://www.enqa.eu/index.php/home/esg [in English].
20. Szkiel, A. (2018). Audit wewnętrzny jako narzędzie doskonalenia systemu zarządzania jakością na Wydziale Przedsiębiorczości i Towaroznawstwa Akademii Morskiej w Gdyni [Internal audit as a tool for improving the quality management system at the Faculty of Entrepreneurship and Commodity Science of the Gdynia Maritime University]. *Ekonomiczne Problemy Usług,* 130 [in Polish].
21. The University Commission for the Quality of Medical Education. Retrieved from https://ukjkkl.edu.pl/?page_id=13212&lang=en [in English].
22. Total Quality Management. Retrieved from https://asq.org/quality-resources/total-quality-management [in English].
23. The Act of July 20, 2018, Law on Higher Education and Science. Retrieved from https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668 [in Polish].

Binytska O. P.,
orcid.org/0000-0001-8746-3515
Bilyakovska O. O.,
orcid.org/0000-0003-2880-6826

EXTERNAL AUDIT AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IN THE UNIVERSITIES OF THE REPUBLIC OF POLAND

The article considers the procedures of external audit as a tool for improving the quality management system in the universities of the Republic of Poland. It was found out that the most important body for conducting external quality audits in Polish universities is the State Accreditation Commission, which was established under the Law of July 20, 2001. It is emphasized that other accreditation committees function in providing external audit services for the quality of education of an advisory nature, supporting universities in creating a culture of quality and improving the quality of education in the Republic of Poland. It is generalized that in the Republic of Poland the following processes operate within the framework of external quality assurance audit procedures: initial assessment / institutional accreditation; institutional revaluation / reaccreditation; initial evaluation / accreditation of the program; periodic evaluation / accreditation; additional assessment. All four procedures are mandatory. They can also be called accreditation processes. The legislation

of the Republic of Poland also provides for two new external audit processes to be introduced in the coming years (2021–2022): comprehensive assessment focused on internal quality assurance activities, which will not be mandatory and is at the request of the educational institution; mandatory assessment of doctoral students / quality of education in doctoral studies for doctoral students (according to the third cycle / doctoral studies).

The article highlights the procedure for assessing the quality of education, approved by the State Accreditation Commission, which consists of several stages, which are carried out in the prescribed manner.

Comprehensive external audit at the request of the university, focuses on the effectiveness of the internal quality assurance system in all areas in which the university provides education and will be carried out by the Polish Accreditation Commission.

In general, the concept of quality of education in academic terms is understood as the formation of organizational ability to identify and absorb knowledge in the sphere of educational needs and the implementation of this knowledge to create mechanisms to meet the expectations of recipients of educational services. Analysis of the quality of education clearly shows that its recipients have different expectations.

Key words: quality of education, external audit, higher education, university, the Republic of Poland.

Дата надходження статті: 29.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Біницька К. М.

УДК 37.07:005.95
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.322*

Одайник С. Ф.*,*
orcid.org/0000-0002-5675-0359

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МОТИВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ, КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

У статті розглядаються теоретичні і практичні аспекти та обґрунтовується необхідність застосування мотиваційного механізму управління професійним розвитком педагогічних працівників. Сутність мотиваційного механізму управління професійним розвитком педагогів автором тлумачиться як сукупність дій об'єктів і суб'єктів управління, спрямованих на перетворення зовнішнього управлінського впливу на внутрішній поштовх – мотив – на основі узгодженості інтересів і потреб взаємодіючих сторін.

Визначено, що управління професійним розвитком педагогічних працівників на основі мотиваційного механізму передбачає розроблення та застосування суб'єктами управління системи заохочень учителів, засобів стимулювання мотивації та впливу на когнітивну і діяльнісну сферу професійного розвитку вчителя.

Визначено критерії ефективності управління професійним розвитком педагогічних працівників на основі мотиваційного механізму, а саме: нормативно-адміністративний, фінансово-економічний, соціально-психологічний. Нормативно-адміністративний критерій відображає, наскільки суб'єкти управління орієнтуються на професійні інтереси, потреби, запити педагогів і діють через правові норми. Фінансово-економічний критерій свідчить про фінансову спроможність суб'єкта управління здійснювати матеріальне стимулювання

* © ***Одайник С. Ф.***

мотивації педагогічних працівників до професійного розвитку і діють з урахуванням результатів професійного зростання вчителів та показників діяльності закладу освіти. Соціально-психологічний критерій ґрунтується на використанні суб'єктами управління моральних стимулів до праці і діють в інтересах професійного розвитку кожного педагога та підвищення якості діяльності закладу освіти. Окреслено низку проблем, які потребують вирішення з метою ефективного управління професійним розвитком педагогічних працівників.

Ключові слова: засоби управлінського впливу; мотивація; мотиваційний механізм управління; професійний розвиток педагогічних працівників.

Постановка проблеми. Проблема професійного розвитку педагогічних працівників з огляду на підготовку до впровадження Державного стандарту базової освіти Нової української школи (НУШ) є більш, ніж актуальною. Адже, на відміну від учителів початкової школи, які наразі успішно оволодівають сучасним організаційно-методичним інструментарієм, учителям-предметникам належить найближчим часом засвоїти засади Концепції НУШ та забезпечити впровадження в повному обсязі змісту і методів НУШ у 5-9 класах. Оскільки учасниками інноваційного всеукраїнського проєкту, у рамках якого передбачена підготовка вчителів до експериментального навчання за новим стандартом, визначено обмежену кількість закладів загальної середньої освіти [11], пріоритетним завданням керівників пілотних та інших шкіл є посилення мотивації педагогічних працівників до професійного розвитку.

Аналіз досліджень. Теоретичні і методичні засади управління професійним розвитком педагогічних працівників розглядали С. Мірошник, О. Отич, Л. Пуховська, Т. Сорочан, М. Хоржевська. Особливості управління професійним розвитком учителів викладено у працях О. Галуса, Л. Даниленко, Г. Десятова, Г. Єльникової, Л. Калініної, О. Мармази, В. Маслова, Є. Чернишової; підходи до організації означеного процесу (андрогогічний, компетентнісний, акмелогічний, інтегрований) охарактеризовано О. Вознюк, Є. Голобородько, Г. Даниловою, Л. Ніколенко, Н. Протасовою, В. Пуцовим; засоби управлінської підтримки досліджено Л. Литвинюк, О. Стадник, О. Темченко.

У сучасних наукових працях акцентується необхідність модернізації системи управління професійним розвитком педагогічних працівників, оскільки, за визначенням Л. Мартинець, у силу змін соціально-освітніх потреб професійні завдання стають усе більш комплексними, що вимагає від педагогів зростаючого рівня професіоналізму [7]. Натомість у педагогічному середовищі спостерігається зниження мотивації вчителів до випереджаючого професійного вдосконалення, що негативно позначається на їхній готовності виконувати складні професійні завдання, пов'язанні з інноваційними змінами в освіті. Це вказує на необхідність здійснення управління мотивацією професійного розвитку педагога.

У теорії і практиці управління професійним розвитком педагогічних працівників більше уваги приділено питанням модернізації моделі, структури, організаційних форм означеної системи; натомість недостатньо приділено увагу мотивації вчителів до професійного розвитку; потребують уточнення критерії ефективності управлінської діяльності, спрямованої на вироблення в педагогів стійкої мотивації до професійного зростання в умовах інноваційних змін.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад та практичних аспектів використання мотиваційного механізму управління професійним розвитком педагогічних працівників; визначення критеріїв ефективності означеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Реалізації державної політики у сфері загальної середньої освіти на основі Концепції Нової української школи [8] визначила проведення докорінної та системної освітньої реформи за різними напрямами; зокрема,

передбачається підвищення рівня оплати праці педагогів. Проте, у новому контексті «мотивація» розглядається не як чинник матеріального заохочення, стимулювання, підтримки, а як ознака готовності вчителя до інноваційних змін у професійній діяльності. А, оскільки педагог як суб'єкт інноваційної діяльності, може запропонувати нові освітні ідеї, педагогічні та управлінські технології [9], що є особливо актуальним для реалізації Концепції Нової української школи, управління професійним розвитком має здійснюватися передусім через мотивацію об'єктів професійного розвитку, якими виступають педагоги.

Зауважимо, що існує багато точок зору щодо трактування сутності поняття «мотивація». Зокрема, Р. Дафт тлумачить мотивацію як стан людини, що визначає ступінь активності та спрямованості її дій в конкретній діяльності [2, с. 48]. У свою чергу О. Виханський вважає мотивацію спонукальним чинником активності особистості та спрямованості її діяльності [1, с. 243]. Натомість, за визначенням О. Сидоренко, мотивація зрештою і є процесом спонукання себе власне та інших до діяльності, спрямованої на досягнення як особистих цілей, так і мети організації [13, с. 112]. Нам імпонує визначення цього терміна С. Занюком, який сутність мотивації як сукупності внутрішніх і зовнішніх факторів пов'язує не лише зі спонуканням людини до діяльності, але і з визначенням меж і форм діяльності, які, за умови спрямованості, дають змогу досягнути певної мети [4, с. 174].

У дослідженнях з теорії управління персоналом А. Колот вживає термін «мотивація трудової діяльності», розглядаючи його сутність з позиції мотивації працівника до праці через трудову зайнятість, оволодіння засобами виробництва, підготовку до трудового процесу, розвиток конкурентоспроможності [5, с. 39].

У теорії освітнього менеджменту мотивація праці педагогічного колективу розглядається як одна з найважливіших управлінських функцій, що передбачає заохочення вчителів до діяльності для досягнення цілей організації через задоволення їх власних потреб. Уміння мотивувати персонал – складова управлінської компетентності керівника закладу освіти; завдання менеджера полягає в тому, щоб нейтралізувати властиві людям індивідуальні негативні особливості, розробити систему оцінювання результатів діяльності та визначити стимули, які сприятимуть подальшому професійному зростанню працівників, виявленню талантів, створенню сприятливого мікроклімату в колективі, стимулюватимуть персонал до взаємодії [12].

Ураховуючи, що педагогічні працівники виступають певними суб'єктами управління, адже їх професійний розвиток – це не лише формальний досвід, який отримується шляхом наставництва, відвідування професійних семінарів, майстерень тощо, а також містить неформальний досвід – самоосвіта, читання професійної літератури, перегляд педагогічних передач, онлайн курси тощо [9], механізм управління професійним розвитком педагогічних працівників як складова частина системи управління, що забезпечує дієвий вплив на фактори, стан яких обумовлює результат діяльності об'єкту управління [6], має носити мотиваційний характер. Це відображається, насамперед, на активізації внутрішніх ресурсів особистості вчителя, спонуканні його до професійної творчості та мобільності, кар'єрного зростання, кінцевою метою чого є становлення стійких особистісних і професійних мотивів, здатних забезпечити формування готовності до змін у педагогічній діяльності. Таким чином мотиваційний механізм управління професійним розвитком педагогів розглядаємо як сукупність дій об'єктів і суб'єктів управління, спрямованих на перетворення зовнішнього управлінського впливу на внутрішній поштовх – мотив – на основі узгодженості інтересів і потреб взаємодіючих сторін.

Застосування мотиваційного механізму управління професійним розвитком педагогічних працівників потребує добору ефективних управлінських засобів, серед яких виокремлюємо передусім стимулювання мотиваційної сфери особистості вчителя, що передбачає певний алгоритм управлінських дій, а саме:

– аналіз нормативно-правових документів, що регулюють діяльність закладу освіти (Колективний договір, Статут, Правила внутрішнього розпорядку, Положення про стимулювання та заохочення працівників, Положення про виплату щорічної грошової винагороди, Положення про преміювання працівників; розпорядчі документи – накази);

– вивчення особистісних і професійних інтересів, потреб, запитів кожного педагога;

– аналіз умов праці педагогічних працівників (наявність кабінету, облаштування робочого місця, рівень заробітної плати, виплати доплат і надбавок і т. ін.);

– аналіз фактів морального і матеріального заохочення працівників;

– аналіз участі вчителів у проєктній діяльності.

Здійснення комплексного аналізу дасть змогу керівникові закладу освіти, по-перше, визначити стимули мотивації педагогів до професійного розвитку не тільки за змістом, а й за глибиною впливу на творчу активність учителя, адже наявність і дія основних потреб людини є постійними й об'єктивними [6]. Оскільки стимули можуть посилювати або послаблювати силу мотиву, Л. Декерс відокремлено види стимулювання, що впливають на посилення мотивів, а саме: схвалення, моральне заохочення, матеріальне заохочення, змагання, присутність інших людей, успіх, соціально-психологічний клімат, суспільна увага, привабливість об'єкта потреби, привабливість змісту діяльності, наявність перспективи, конкретної цілі, прогноз та активність людини, функційні стани [3].

По-друге, чим конкретніше визначений стимул, тим ефективнішим буде управлінський вплив на забезпечення можливості реалізації потреб учителя задля посилення його мотивації. Зокрема, для одних такими стимулами слугують зміст педагогічної діяльності, його суспільна користь, для інших – преміювання, високий заробіток, для третіх – просування службовими сходинками, професійна кар'єра, для четвертих – потреба у творчості й пов'язана з нею звичка постійно підвищувати свою педагогічну майстерність [6]. Проте, необхідно використовувати весь комплекс видів стимулювання мотивації до професійного розвитку, орієнтуючись на освітні запити педагогів, оскільки це спонукатиме їх до професійного вдосконалення без прямого управлінського впливу, шляхом активізації внутрішніх рушійних сил.

Управління професійним розвитком педагогічних працівників на основі мотиваційного механізму передбачає розроблення та застосування системи заохочень учителів. Визнання керівництвом закладу освіти важливості праці педагога має бути передусім обґрунтованим з огляду на якість виконання ним функціональних обов'язків, одне із яких – системне підвищення професійного і загальнокультурного рівнів, удосконалення педагогічної майстерності [10]. Система заохочень має бути схвалена кожним членом педагогічного колективу, оскільки кожен має право на відзначення успіхів у своїй професійній діяльності і справедливе та об'єктивне оцінювання своєї професійної діяльності [там само]. Тому необхідно враховувати, що найбільш мотивуючим є заохочення за таку роботу, яка не просто виконана сумлінно, а яка сприяла реалізації цілей професійного розвитку педагога та меті розвитку закладу освіти. Такий підхід дасть змогу встановити чіткий зв'язок між досягненням мети освітньої діяльності закладу освіти і цілями, які формулює педагог, розробляючи програму власного професійного розвитку.

Отже, стимулювання мотивації та система заохочень як засоби мотиваційного механізму управління професійним розвитком педагогічних працівників, з одного боку, забезпечують дослідження керівником закладу освіти інтересів, потреб і запитів учителів та використання отриманої інформації в організації освітньої діяльності, а, з іншого – сприяє усвідомленню педагогами власних особистісних і професійно важливих якостей, необхідних для вироблення готовності до змін у педагогічній діяльності. Окрім того, стимулювання мотивації є складовою мотиваційного процесу, виявом зовнішньої мотивації, яку здійснює щодо персоналу адміністрація організації [5, с. 30], а система заохочень сприяє встановленню зв'язку між результатами професійного розвитку педагога й якістю освітньої діяльності закладу освіти.

Щоб посилити мотивацію вчителів до професійного розвитку, окрім стимулювання та заохочення необхідно застосовувати засоби впливу на когнітивну та діяльнісну сферу професійного розвитку вчителя: когнітивна сфера сприяє формуванню широкого спектру сучасних теоретичних знань, професійних компетентностей, діяльнісна – оволодінню технологіями професійної взаємодії. При цьому важливо забезпечувати узгодженість інтересів взаємодіючих сторін, що досягається реалізацією суб'єктами управління прав учителів на академічну свободу [10], та однієї із цілей Концепції Нової української школи – підготовки висококваліфікованих учителів, з високим рівнем володіння теорією та практикою проєктування інноваційного освітнього середовища [8]. Тому, оскільки професійний розвиток, за визначенням *Л*. Пуховської, здійснюється на основі різних форм і способів організації [12], керівнику закладу освіти необхідно забезпечувати оптимальний вибір засобів управління, які б поєднували стимулювання мотивації педагогів і водночас підтримували їх прагнення досягати професійних вершин. *Для* цієї групи засобів є характерним:

– створення ситуації здорової конкуренції, що породжує мотив до позиціонування накопиченого власного професійного досвіду та сприйняття досвіду колег, унаслідок чого конкурентна поведінка набуває форми співдружності педагогів;

– надання педагогам можливостей експериментувати, під час чого відбувається рефлексія здобутої професійної практики та зміцнюється мотив і формується намір оволодіти більш досконалою базою знань, набути нового досвіду педагогічної діяльності;

– залучення педагогів до активного осмислення нових педагогічних теорій, за результатами чого виникає мотив учинити спробу спроєктувати власну модель професійної діяльності для практичного відтворення якої і необхідно розвинути професійні компетентності щодо педагогічної діяльності в умовах інноваційних змін.

Таким чином, професійний розвиток педагогічних працівників є об'єктом управлінської діяльності, яка спрямовується на забезпечення сприятливих умов особистісного і професійного зростання вчителів на основі системного дослідження їхніх освітніх інтересів, потреб, запитів і формування мотивації до змін у педагогічній діяльності згідно із суспільним замовленням.

Нами визначено критерії ефективності управління професійним розвитком педагогічних працівників із застосуванням мотиваційного механізму, а саме: нормативно-адміністративний, фінансово-економічний, соціально-психологічний.

Нормативно-адміністративний критерій відображає, наскільки суб'єкти управління орієнтуються на професійні інтереси, потреби, запити педагогів і діють через правові норми і акти, інструкції, положення, накази та розпорядження. Фінансово-економічний критерій свідчить про фінансову спроможність суб'єкта управління здійснювати матеріальне стимулювання мотивації педагогічних працівників до професійного розвитку, матеріальне заохочення педагогів (заробітна плата, премії

та інші винагороди) і діють з урахуванням результатів професійного зростання вчителів та показників освітньої діяльності закладу освіти. Соціально-психологічний критерій ґрунтується на використанні суб'єктами управління моральних стимулів до праці і діють в інтересах професійного розвитку кожного педагога та підвищення якості освітньої діяльності закладу освіти через вияв поваги до колег; сприяння розвитку їх кар'єри, професійної творчості та майстерності; врахування поглядів та ініціатив учителів, залучення їх до розроблення й ухвалення управлінських рішень.

Висновки. Отже, професійний розвиток педагогічних працівників як об'єкт управлінської діяльності передбачає застосування суб'єктами управління мотиваційного механізму, що дає змогу посилювати мотивацію вчителів до засвоєння нових професійних знань, оволодіння компетентностями, необхідними для роботи в умовах інноваційних змін. Оптимізація мотивації забезпечується через використання засобів упливу на когнітивну та діяльнісну сферу професійного розвитку вчителя, стимулювання та заохочення працівників. Критеріями ефективності управління професійним розвитком педагогічних працівників на основі мотиваційного механізму є такі: нормативно-адміністративний, фінансово-економічний, соціально-психологічний.

Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані на розроблення методичних рекомендацій для керівників закладів освіти щодо напрямів оптимізації професійного розвитку педагогічних працівників.

Список використаних джерел:

1. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебн. для вузов. [3-е изд.]. Москва: Гардарики, 2001. 528 с.
2. Дафт Р. Л. Менеджмент / пер. с англ. В. Вольского; под общ. ред. Ю. Н. Каптуревского. [2-е изд.]. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 832 с.
3. Декерс Л. Мотивация: теория и практика. Расширенный курс. Москва: Гросс-Медиа, 2007. 637 с.
4. Занюк С. С. Психология мотивации: теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев: Эльга-Н: Ника-Центр, 2001. 352 с.
5. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 1998. 224 с.
6. Малицький А. А. Організаційно-економічний механізм управління підприємством: сутність та структура. URL: http://intkonf.org
7. Мартинець Л. А. Особливості управління професійним розвитком учителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 27. С. 19–24.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України; [упоряд. Л. Гриневич та ін.; заг. ред. М. Грищенко]. Київ, 2016. 35 с. URL: https://goo.su/9cU8
9. Пахомова М. В. Професійний розвиток педагогічних працівників як складова людського розвитку. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг. ред. В. В. Олійника. Київ: УМО НАПН України, 2016. С. 128–133.
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://goo.su/9cUi
11. Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 02.04.2021 р. № 406. URL: https://goo.su/9aBu

12. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*: наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. Київ; Хмельницький: ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 97-106. URL: https://goo.su/9ABv
13. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 246 с.

References:

1. Vikhanskii, O. S., & Naumov, A. I. (2001). *Menedzhment* [Management]. Moskva: Gardariki [in Russian].
2. Daft, R. L. (2001). *Menedzhment* [Management]. (V. Volskoho, Trans.). Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
3. Dekers, L. (2007). *Motivatciia: teoriia i praktika. Rasshirennyi kurs* [Motivation: theory and practice. Advanced course]. Moskva: Gross-Media [in Russian].
4. Zaniuk, S. S. (2001). *Psikhologiia motivatcii: teoriia i praktika motivirovaniia. Motivatcionnyi trening* [Psychology of motivation: theory and practice of motivation. Motivational training]. Kiev: Elga-N: Nika-Tcentr [in Russian].
5. Kolot, A. M. (1998). *Motyvatsiia, stymuliuvannia y otsinka personalu* [Motivation, encouragement and evaluation of staff]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
6. Malytskyi, A. A. (2021). *Orhanizatsiino-ekonomichnyi mekhanizm upravlinnia pidpryiemstvom: sutnist ta struktura* [Organizational and economical mechanism of an enterprise management: meaning and structure]. Retrieved from http://intkonf.org [in Ukrainian].
7. Martynets, L. A. (2016). Osoblyvosti upravlinnia profesiinym rozvytkom uchyteliv [Teachers professional development management specificity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 16: Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*, 27, 19-24 [in Ukrainian].
8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv. Retrieved from https://goo.su/9cU8 [in Ukrainian].
9. Pakhomova, M. V. (2016). Profesiinyi rozvytok pedahohichnykh pratsivnykiv yak skladova liudskoho rozvytku [Professional development of teachers as a component of human development], *Profesiinyi rozvytok ta upravlinnia liudskymy resursamy v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v konteksti transformatsii osvity Ukrainy*, zb. materialiv Vseukrainskoi nauk.–prakt. konf. [Professional development and human resources management in the system of postgraduate pedagogical education in the context of the transformation of education in Ukraine, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kyiv: UMO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
10. Law of Ukraine About Education dated September 5, 2017, No. 2145-VIII. Retrieved from https://goo.su/9cUi [in Ukrainian].
11. About the implementation of an innovative educational project at the national level on "Development and implementation of educational and methodological support for general secondary education in the implementation of the State Standard of Basic Secondary Education", Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 2, 2021, No. 406. Retrieved from https://goo.su/9aBu [in Ukrainian].
12. Pukhovska, L. (2011). Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku pedahohiv: rukh do kontseptualnoi karty [Theoretical principles of professional development of teachers: movement to the conceptual map]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 1, 97–106. Retrieved from https://goo.su/9ABv [in Ukrainian].
13. Sydorenko, E. V. (2001). *Motyvatsyonnyiy trening* [Motivational training]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].

Odainyk S. F.,
orcid.org/0000-0002-5675-0359

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS: MOTIVATIONAL MECHANISM, CRITERIA OF EFFICIENCY

The article considers the theoretical and practical aspects, and the necessity of application of the motivational mechanism of management of professional development of pedagogical workers. The essence of the motivational mechanism for managing the professional development of teachers is interpreted by the author as a set of actions of objects and subjects of management aimed at transforming external management influence into internal impulse – motive – based on the interests and needs of interacting parties.

It is determined that the management of professional development of teachers on the basis of the motivational mechanism involves the development and application by management of a system of teacher incentives, means to stimulate motivation and influence upon the cognitive and activity sphere of professional development of teachers.

The criteria of efficiency of management of professional development of pedagogical workers on the basis of the motivational mechanism are defined, namely: normative-administrative, financial-economic, social-psychological. The normative-administrative criterion reflects the extent to which the subjects of management are guided by the professional interests, needs, requests of teachers and act through legal norms. The financial and economic criterion indicates the financial capacity of management to provide material incentives for teachers to professional development and act taking into account the results of professional growth of teachers and educational performance. Socio-psychological criterion is based on the use of management subjects of moral incentives to work and act in the interests of professional development of each teacher and improve the quality of activities of the educational institution. A number of problems that need to be solved in order to effectively manage the professional development of teachers are outlined.

Key words: professional development of pedagogical workers, motivation, motivational mechanism of management, means of managerial influence.

Дата надходження статті: 28.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України Голобородько Є. П.

Розділ 5

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.2.011.3-51:378.046-021.68 (477)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.323*

Жорова І. Я.*,*
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Швед Г. В.*,*
orcid.org/0000-0002-7931-885X

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УРСР (60-70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Статтю присвячено висвітленню історико-педагогічного аспекту розвитку професійного рівня педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України. Схарактеризовано основні події означеного періоду, впродовж якого відбувався активний розвиток підвищення кваліфікації та трансформація змістової складової післядипломної освіти педагогічних працівників.

Визначено, що у досліджуваний період післядипломна освіта педагогічних працівників дошкільної галузі набула активного розвитку, починаючи з 60-тих років ХХ століття, що обумовлено ґрунтовним нормативно-правовим забезпеченням організації та керівництва методичною роботою педагогічних кадрів.

Представлено огляд основних форм підвищення професійного розвитку педагогічних працівників, серед яких виділено курсову та семінарську перепідготовку, а також методичні та кущові об'єднання, школи передового педагогічного досвіду, народні університети й самоосвітню діяльність педагогів. Установлено, що такі форми роботи, як науково-практичні конференції, педагогічні читання й педагогічні виставки також впливали на розширення знань у зазначеній галузі освіти.

На курсах перепідготовки педагогічних працівників увагу лекторів було звернено на висвітлення актуальних проблем марксистсько-ленінської теорії, педагогіки, психології, теорії і практики навчально-виховної роботи дошкільного закладу, зокрема на засвоєння методичних аспектів організації освітнього процесу з дітьми різних вікових груп.

Серед лекторів були кращі працівники дитячих закладів, працівники обласного відділу народної освіти, інституту удосконалення кваліфікації учителів, а також кращі викладачі педагогічних училищ та вчителі шкіл міста. Організацією педагогічної практики займалися як методисти на громадських засадах, так і працівники кабінету дошкільного виховання інституту удосконалення кваліфікації вчителів.

У досліджуваному хронологічному проміжку особливу увагу було приділено вивченню, узагальненню й розповсюдженню передового педагогічного досвіду, що констатувалося у всіх формах перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, форми підвищення кваліфікації, педагогічні працівники дошкільних закладів.

Постановка проблеми. Організація та розвиток змісту післядипломної педагогічної освіти особливої актуальності набуває на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. Це пов'язано як зі змінами у системі підвищення кваліфікації, так і з оновленням Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), який спрямовано на формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку, що визначається через сформованість наскрізних умінь.

[*] © ***Жорова І. Я.***
[*] © ***Швед Г. В.***

Історико-педагогічний аналіз зазначеного часового проміжку також характеризується впровадженням новацій у змісті та організації удосконалення фахового рівня педагогів галузі дошкільної освіти, що обумовлює актуальність дослідження історико-педагогічного досвіду й виокремлення позитивних тенденцій.

Аналіз досліджень. Особливості організації післядипломної освіти зазначеного історичного проміжку в дотичних до нашого дослідження напрямах досліджували такі сучасні вітчизняні науковці, як В. Примакова, Н. Протасова, О. Самсонова, Г. Чух та ін. Проте питання форм і змісту післядипломної освіти педагогів дошкільної галузі зазначеного хронологічного проміжку досліджено у наукових колах недостатньо, тому **метою статті** є аналіз шляхів розвитку підвищення професійного рівня педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР у 60–70-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Активного розвитку післядипломна освіта педагогічних працівників дошкільної галузі набуває, починаючи з 60-тих років ХХ століття, що обумовлено ґрунтовним нормативно-правовим забезпеченням, яке регламентувало організацію та керівництво методичною роботою педагогічних кадрів, зокрема «Положення про обласний інститут удосконалення кваліфікації вчителів» (1964 р.), «Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах» (1964 р.), «Положення про школи передового педагогічного досвіду УРСР» (1964 р.), «Типове положення про районний (міський) кабінет» (1968 р.), «Положення про обласний (міський) інститут удосконалення вчителів» (1971 р.) та ін. [10].

З метою організації єдиної системи виховання дітей дошкільного віку, яка відповідала би вимогам досліджуваного періоду, згідно постанови Центрального Комітету Комуністичної партії України та Ради Міністрів Української РСР від 19 червня 1959 року № 949 «Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшенню виховання та медичного обслуговування дітей дошкільного віку» було прийнято рішення об'єднати два типи дитячих установ (ясла і дитячий садок) в єдину дошкільну дитячу установу. Поява об'єднаної дошкільної дитячої установи зумовила необхідність створення єдиної програми для виховання дітей з 2-місячного віку і до вступу до школи. Внаслідок узагальнення теорії та практичного досвіду дошкільної галузі було прийнято «Програму виховання в дитячому садку» (1962 р.) та визначено зміст і форми роботи з дітьми дошкільного віку. Особливістю програми було виділення підготовчої групи та реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою освітою.

На початку 60-х років кабінети дошкільного виховання при обласних інститутах удосконалення кваліфікації вчителів працювали над удосконаленням навчально-виховного процесу в дитячих садках відповідно до вимог нової Програми; поширенням й удосконаленням форм методичної роботи на громадських засадах; вивченням й упровадженням у роботу дитячих садків передового педагогічного досвіду.

Під час курсів підвищення кваліфікації, як і раніше, вивчали матеріали з'їздів КПРС, пленумів ЦК КПРС та ЦК КП України; новою ж складовою у змісті навчальних планів було ознайомлення з особливостями організації та роботи установи нового типу – об'єднаної дошкільної установи; методичні аспекти організації навчально-виховного процесу відповідно до вимог нової Програми виховання, зокрема завдання, зміст і принципи організації виховної роботи з дітьми різних вікових категорій, упровадження трудового виховання, а також питання підготовки дітей до школи. Слід відзначити поєднання теоретичної та практичної підготовки педагогів, про що свідчить виготовлення дидактичних посібників, іграшок-саморобок, виконання робіт із конструктивної та образотворчої діяльності під час практичних занять. Педагогічні

працівники також знайомилися з матеріалами методичних кабінетів на громадських засадах, виготовляли під керівництвом старших педагогів наочні посібники [8].

До читання лекцій на курсах традиційно залучалися кращі працівники дитячих садків, педагогічною практикою керували громадські методисти, працівники кабінету дошкільного виховання інституту удосконалення кваліфікації вчителів.

Досліджуючи архівні джерела 70–х років, можна констатувати диференціацію у підходах до організації курсової перепідготовки різних категорій слухачів. Навчальні плани розподілялись окремо для вихователів, методистів, завідувачів дошкільних закладів [9].

Безумовно, така форма підвищення професійного рівня, як курси, не могла охопити велику кількість педагогічних працівників дошкільних закладів, тому для поліпшення теоретичної та практичної підготовки, розширення й поглиблення знань з організації навчально-виховної роботи проводилися семінари. Семінарською перепідготовкою, яка відбувалась на базі інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, було охоплено різні категорії педагогічних працівників (керівники методичних об'єднань, завідувачі методичними кабінетами, методисти, інспектори на громадських засадах; завідувачі дитячих садків; музичні керівники; вихователі колгоспних дошкільних установ). Як зазначалося у публікаціях 1975 року, щорічно кабінетом дошкільного виховання проводилося 8–9 постійно діючих семінарів з різних питань виховання і навчання дітей [6; 8].

У досліджуваний період продовжували працювати й методичні об'єднання, які допомагали педагогічним працівникам дитячих садків підвищувати рівень своїх фахових знань. Публікації того часу свідчать про підготовку й перепідготовку вихователів сільських ясел-садків за допомогою інституту підвищення кваліфікації вчителів та через районні (зональні) методичні об'єднання [2, с. 3]. Робота методичного об'єднання передбачала складання індивідуального плану роботи педагогів, визначення теми передового педагогічного досвіду, який пізніше вивчався й узагальнювався на педагогічній нараді з подальшим обговоренням на методичному об'єднанні [4, с. 23].

Аналізуючи наративні джерела з досліджуваного питання, слід зазначити, що активною формою вивчення, поширення і впровадження передового педагогічного досвіду стали кущові об'єднання (4–5 дитячих садків, об'єднаних територіально). Зміст роботи кущового об'єднання було спрямовано на вирішення загальних завдань дошкільних працівників району і міста, обмін і впровадження досвіду, що давало можливість підвищити якість виховання у кожному дитячому садку [11, с. 31].

На особливу увагу заслуговує нова форма методичної роботи − школи передового педагогічного досвіду. Згідно Положення, такі школи організовувалися на базі кращих дитячих закладів. Високий рівень навчально-виховної роботи в опорних дитячих садках дав змогу проводити експериментальну роботу з різних питань виховання і навчання дітей [1, с. 47].

Як наслідок прийняття «Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах» (1964 р.), «Положення про громадського методиста районного, міського, обласного ВНО та Міністерства освіти УРСР» (1964 р.) розповсюдженими формами фахового зростання стали громадські новоутворення. На допомогу вихователям, завідувачам, методистам на громадських засадах кабінетом дошкільного виховання було розроблено інструктивний матеріал, а саме: примірний план роботи кабінету на громадських засадах, рекомендації щодо його обладнання, примірний план школи передового педагогічного досвіду для вихователів, завідувачів дитячих дошкільних установ, примірну тематику для роботи районних, кущових методичних об'єднань [8, арк. 6].

Особливу роль у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів займала самоосвіта. Усі дошкільні працівники систематично підвищували рівень своїх знань за індивідуальними планами, які передбачали глибоке вивчення питань теорії й практики дошкільного виховання, ознайомлення з новими працями з педагогіки, психології, гігієни, програмно-методичними документами. Можна сказати, що самоосвіта стала найбільш поширеною формою отримання й підвищення професійних знань педагогічними працівниками та здійснювалася за «Програмою самоосвіти завідуючих, методистів і вихователів дошкільних закладів», розробленою Республіканським учбово-методичним кабінетом дошкільного виховання. Програма передбачала роботу з підвищення ідейно-політичного рівня, науково-теоретичну підготовку, підвищення педагогічної майстерності та загальнокультурного рівня. Вона була основою річних планів самоосвітньої роботи дошкільних працівників, які складалися на 4–5 років [7].

Для поглибленої роботи, передусім із методистами і завідувачами, у 1968 році було організовано університет наукових знань для дошкільних працівників, а в 1969 році – створено дошкільний факультет при університеті наукових знань для вчителів. Тематика лекцій визначалась новітніми досягненнями науки і техніки, зокрема питань дошкільної педагогіки та психології [3, с. 25].

Висновки. Під час аналізу підвищення професійного рівня педагогічних працівників дошкільних закладів УРСР у 60–70-х роках ХХ століття нами було визначено зміни у змісті навчальних планів, які були спрямовані на вирішення актуальних завдань досліджуваного періоду, а також форми підвищення кваліфікації, зокрема курсова та семінарська перепідготовка, методичні та кущові об'єднання, школи передового педагогічного досвіду, університети наукових знань та самоосвіта. Досягненням даного періоду було прийняття нормативно-правового забезпечення у галузі організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що зумовило появу нових форм і методів роботи з підвищення професійних знань. Проте викликає сумнів невід'ємна політична складова у змісті навчальних планів, яка передбачала вивчення питань внутрішньої та зовнішньої політики партії, марксистсько-ленінської теорії.

Перспективи подальшого дослідження полягають у більш детальному вивченні історичного аспекту проблеми з метою виокремлення позитивних надбань даного хронологічного проміжку.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Л., Бурова Л., Крушинська В. Опорні дитячі садки та школи передового педагогічного досвіду. *Дошкільне виховання.* 1969. № 1. С. 47–48.
2. Авдюхіна К. Робота з кадрами сільських дошкільних закладів. *Дошкільне виховання.* 1965. № 7. С. 3–9.
3. Ворвулєва М. Університет наукових знань. *Дошкільне виховання.* 1969. № 7. С. 25–27.
4. Лавриченко Н. Про роботу методичного об'єднання. *Дошкільне виховання.* 1963. № 2. С. 23–25.
5. Марушевська О. Зростає педагогічна майстерність наших кадрів. *Дошкільне виховання.* 1965. № 2. С. 20–24.
6. Мусіяченко Т. Система роботи з кадрами. *Дошкільне виховання.* 1975. № 2 . С. 39–43.
7. Нікітенко В. П. Постійно вдосконалювати кваліфікацію – обов'язок вихователя. *Дошкільне виховання.* 1972. № 10. С. 5–8.
8. Отчет о работе кабинета дошколького воспитания за 1963–1964 учебный год. *Державний архів Херсонської області (ДАХО).* Р-2419. Оп. 2. Спр. 183. 25 арк.
9. Учебно-тематические планы курсов на 1979 год. *ДАХО.* Ф. Р-2419. Оп. 2. Спр. 748. 95 арк.
10. Швед Г. Нормативно-правове забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти у 60-70-х рр. ХХ ст. *Вісник Національного університету*

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 11 (167) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2020. С. 212–216.
11. Хмара Н. Кущові об'єднання. *Дошкільне виховання*. 1966. № 10. С. 31–33.

References:

1. Abramova, L., Burova, L., & Krushynska, V. (1969). Oporni dytiachi sadky ta shkoly peredovoho pedahohichnoho dosvidu [Supporting kindergartens and schools of advanced pedagogical experience]. *Doshkilne vykhovannia,* 1, 47–48 [in Ukrainian].
2. Avdiukhina, K. (1965). Robota z kadramy silskykh doshkilnykh zakladiv [Work with the staff of rural preschools]. *Doshkilne vykhovannia,* 7, 3–9 [in Ukrainian].
3. Vorvulieva, M. (1969). Universytet naukovykh znan [University of Scientific Knowledge]. *Doshkilne vykhovannia,* 7, 25–27 [in Ukrainian].
4. Lavrychenko, N. (1963). Pro robotu metodychnoho obiednannia [About work of methodological association]. *Doshkilne vykhovannia,* 2, 23–25 [in Ukrainian].
5. Marushevska, O. (1965). Zrostaie pedahohichna maisternist nashykh kadriv [The pedagogical skills of our staff are growing]. *Doshkilne vykhovannia,* 2, 20–24 [in Ukrainian].
6. Musiiachenko, T. (1975). Systema roboty z kadramy [Human resources system]. *Doshkilne vykhovannia,* 2, 39–43 [in Ukrainian].
7. Nikitenko, V. P. (1972). Postiino vdoskonaliuvaty kvalifikatsiiu – oboviazok vykhovatelia [It is the educators' responsibility to constantly improve their skills]. *Doshkilne vykhovannia,* 10, 5–8 [in Ukrainian].
8. Otchet o rabote kabyneta doshkolkoho vospytanyia za 1963–1964 uchebnyi hod [Report on the work of the department of preschool education for the 1963–1964 school year] (Fund P-2419. Inventory 2. File 183). State Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
9. Uchebno-tematycheskye plany kursov na 1979 hod [Curriculum for 1979] (Fund P-2419. Inventory 02. File 748). State Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
10. Shved, H. (2020). Normatyvno-pravove zabezpechennia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity u 60-70-kh rr. XX st. [Regulatory and legal support of in-service training of preschool educational institutions pedagogical staff in the USSR in the 60 – 70's of the XX century]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka,* 11 (167), 212–216 [in Ukrainian].
11. Khmara, N. (1966). Kushchovi obiednannia [«Bush» associations]. *Doshkilne vykhovannia,* 10, 31–33 [in Ukrainian].

Zhrova I. Y.,
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Shved H. V.,
orcid.org/0000-0002-7931-885X

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE USSR (60-70S OF THE XX CENTURY)

The article deals with the historical and pedagogical aspect of the development of the professional level of pedagogical employees of preschool educational institutions of Ukraine. The main events of this period are characterized, during which there was an active development of professional development and transformation of the content component of postgraduate education of pedagogical employees.

It is determined that in the studied period postgraduate education of preschool teachers has been actively developing since the 60s of the twentieth century, due to the legal support, which provided the organization and management of methodical work of teachers.

An overview of the main forms of professional development of teachers, including course and seminar retraining, as well as methodological and "bush" associations, schools of advanced pedagogical experience, public universities and self-educational activities. It is established that such

forms of work as scientific and practical conferences, pedagogical readings and pedagogical exhibitions also influenced the expansion of knowledge in this field of education.

At the retraining courses for teachers, the lecturers focused on current issues of Marxist-Leninist theory, pedagogy, psychology, theory and practice of educational work of preschool, in particular on mastering the methodological aspects of the educational process with children of different ages.

Among the lecturers were the best employees of children's educational institutions, employees of the regional department of public education, the Teacher Training Institute, as well as the best teachers of pedagogical schools and teachers of schools in the city. Both methodologists on a voluntary basis and employees of the department of preschool education of the Teacher Training Institute were engaged in the organization of pedagogical practice.

In the studied chronological period, special attention was paid to the study, generalization and dissemination of advanced pedagogical experience, which was noted in all forms of retraining and advanced training.

Key words: postgraduate education, advanced training, forms of advanced training, pedagogical employees of preschool educational institutions.

Дата надходження статті: 28.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Чумак Л. В.

УДК 371.3(378)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.324*

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

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті описано сучасний стан розвитку системи військової освіти в Україні. Зазначено, що сьогодні вища військова освіти є корпоративною системою підготовки військових, основне призначення яких полягає у виконанні професійних завдань у конкретних умовах. Звернуто увагу на те, що вища військова освіта надається у спеціалізованих закладах вищої освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти.

Акцентовано, що останніми роками вектор розвитку військової освіти України спрямовано на вступ у НАТО, інтеграцію в ЄС та приведення чинної системи до відповідних міжнародних стандартів. Зокрема, в Україні впроваджується проєкт «Професійна військова освіта», спрямований на вдосконалення системи військової освіти та її законодавчої бази.

Висвітлено сутність та зміст спрощеної системи військової освіти, яка запроваджується сьогодні в Україні. Наведено приклади імплементації системи лідерських курсів у вищі військові заклади освіти держави (Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Київський інститут Національної гвардії України).

Виділено провідні тенденції розвитку військової освіти в Україні на початку XXI століття: удосконалення чинної законодавчої бази, що спрямована на інтеграцію світових стандартів та нарощування власних військових спроможностей; перехід на перспективну систему військової освіти, що передбачає припинення заочного навчання за держбюджетні кошти та уведення системи лідерських L-курсів на заміну існуючим; створення відповідних

* © ***Кузьменко В. В.***

умов для взаємовизнання та зарахування сертифікатів, які були отримані у вищих військових закладах держав-членів НАТО; запровадження передових методів, засобів навчання, технологій, що сприятимуть формуванню ключових компетентностей сучасних військових у контексті світових вимог.

Ключові слова: військова освіта, тенденції, перспективна система військової освіти, лідерські курси, початок XXI століття.

Постановка проблеми. У сучасних умовах наявності потенційних загроз суверенітету та цілісності нашої держави особливо важливим є поповнення армії України професійним офіцерським та сержантським складом, що сприятиме зміцненню обороноздатності держави. Першорядним чинником цього є трансформація алгоритму військової підготовки та освіти.

Система військової освіти повинна орієнтуватися на проблеми і завдання функціональної сфери, забезпечувати постійне підвищення рівня професійної кваліфікації офіцерів та військових Збройних сил України, оборони зі застосуванням нових підходів щодо формування змісту, форм та методів здійснення військової освіти задля високоякісної підготовки фахівців, операційної сумісності та координації за оновленими стандартами та процедурами [9, с. 222].

Якісна військова освіти є основою інтелектуального, культурного, духовного, фізичного розвитку особистості, успішної її соціалізації, запорукою розвитку суспільства.

Актуальність дослідження трансформаційних процесів підготовки військових в Україні зумовлена такими чинниками: прийняття останніми роками нових нормативно-правових актів щодо оборонної та безпекової політики держави; реалізація курсу на поглиблення партнерства з ЄС та НАТО щодо підготовки військових фахівців та проведення відповідних, пов'язаних із цим заходами; необхідність перетворення освітнього процесу підготовки військових (зокрема, підвищення його якості) та спрямування на відбір, підготовку та перепідготовку керівних та науково-педагогічних кадрів [10].

Аналіз досліджень. Концептуальні засади реформування системи підготовки військових фахівців в системі вищої освіти України закладено у працях М. Науменка, М. Нещадима, Ю. Приходька, В. Телелима та ін. Окремі аспекти цієї проблеми розкривають у своїх дослідженнях О. Бойко, О. Зеленська, А. Зельницький, І. Толок, Ю. Черних та ін.

Мета статті – проаналізувати провідні тенденції розвитку військової освіти в Україні в контексті світових та вітчизняних реформ на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Дефініція «військова освіта», як правило, трактується як система знань за фундаментальними та спеціальними напрямами воєнної справи, якими має володіти військовослужбовець під час практичної діяльності як у разі бойових дій, так і у мирний час.

Р. Пилипчук зазначає, що військова освіта – це «різновид професійної освіти, що має на меті підготовку фахівців з різних напрямків військової справи» [7].

М. Нещадим зауважує, що система військової освіти – це «сукупність взаємопов`язаних складових, яка функціонує відповідно до притаманних їй закономірностей і принципів та призначена для підготовки військових фахівців, зміцнення бойової готовності Збройних Сил і створення матеріальних, інтелектуальних і духовних цінностей в інтересах забезпечення національної безпеки та оборони України» [5, с. 256].

Тобто професійна військова освіта – це процес підготовки громадян України для військової служби та виконання військового обов'язку, підвищення кваліфікації всіх категорій військовослужбовців та перепідготовки військових спеціалістів під час службового зросту чи зміни напрямку службової діяльності, супроводжуючий констатацією досягнутого освітнього рівня [13, с. 261].

Як відомо, військова освіта (передусім, тактичного рівня) в усіх провідних країнах світу – це корпоративна система підготовки військових фахівців, призначення яких – виконання завдань, зумовлених специфікою функціонування збройних сил і потребою їх застосування в конкретних умовах.

В Україні підготовка військових є складником державної системи освіти. До неї входять 12 закладів вищої військової освіти та військові навчальні підрозділи інших закладів вищої освіти. Серед перших 6 інститутів, 2 університети та 4 академії [1].

Останніми роками вектор розвитку військової освіти України все більше спрямовується на вступ у НАТО, інтеграцію в ЄС та приведення чинної системи до відповідних міжнародних стандартів.

Починаючи з 2018 року, відповідно до домовленостей глав постійних делегацій держав, які входять до НАТО, та з метою прийняття обґрунтованих рішень щодо доцільності застосування вимог та норм Альянсу, Збройними силами України мають бути опрацьовані 219 стандартів та керівних документів НАТО та згідно прийнятих рішень розроблені національні нормативно-правові акти та документи. Для активізації цього процесу вже затверджено програму із військової стандартизації на 2021–2023 роки, відповідно якій сплановано опрацювання останніх 62 стандартів НАТО (проте їх кількість може бути істотно збільшена після схвалення нового пакету Цілей партнерства) [6].

Сьогодні в нашій державі впроваджується проєкт «Професійна військова освіта», спрямований на вдосконалення системи військової освіти та чинної законодавчої бази, що створює передумови для нарощування власних спроможностей.

Перетворення законодавчої бази передбачає також унесення відповідних змін до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну базу». Сподіваємося, що це буде зроблене найближчим часом.

Наразі (25.03.2021 р.) вже затверджено «Стратегію воєнної безпеки України». Згідно цього документа, одним із пріоритетів забезпечення воєнної безпеки є «розвиток систем військової освіти та підготовки особового складу для сил оборони, запровадження освітньо-професійних програм підготовки офіцерського, сержантського та старшинського складу з використанням досвіду бойових дій, методики підготовки, принципів і стандартів НАТО», а також «прискорена професіоналізація Збройних Сил України та інших складових сил оборони, розвиток військової освіти і науки» [11].

Відповідно до існуючої на сьогодні законодавчої бази, реформування військової освіти в нашій країні передбачає:

1) розвиток Збройних сил України відповідно до стандартів НАТО;

2) створення єдиної системи підготовки оборонних сил з урахуванням досвіду країн НАТО;

3) формування ефективної системи професійної військової освіти;

4) централізована підготовка особового складу сил оборони оперативного та стратегічного рівнів;

5) професійна армія має стати школою лідерства, а професійна військова освіта – підґрунтям для формування військової еліти держави;

6) реалізація принципу «Освіта упродовж військової освіти»;

7) забезпечення якості вищої освіти та професійної військової освіти, яка відповідає стандартам НАТО;

8) створення відповідних умов для взаємовизнання та зарахування сертифікатів, які отримані у вищих військових закладах держав-членів НАТО [2].

З 2021 року в Україні законодавчо встановлено перехід на перспективну систему військової освіти, що передбачає тісний зв'язок навчання з майбутньою діяльністю військових. Зокрема, перед кожним наступним призначенням на посаду обов'язковим є підвищення рівня військової освіти. Це, у свою чергу, вплине на те, що заочне навчання за держбюджетні кошти буде припинене, оскільки тривале навчання є невиправданим через стрімке старіння інформації. До того ж воно фінансово обтяжливе для нашої держави.

Згідно з новим законодавством передбачається введення лідерських курсів для офіцерів та, відповідно, тактичного, оперативного, стратегічного рівнів на заміну існуючим на сьогодні оперативно-тактичному та оперативно-стратегічному. Така модель уже впроваджена у країнах-членах НАТО.

Лідерські курси мають реалізуватися на трьох рівнях: L-2 (командно-штабний курс), L-3 (курс об'єднаних штабів оперативного рівня), L-4 (курс вищого стратегічного рівня для керівного складу).

L-2 та L-3 розділяє оперативно-тактичний рівень. На L-2 буде реалізована бригадна тематика, а його метою є підготовка офіцерів для призначення на вищі посади. На L-3 (термін навчання – 6 місяців) – лише оперативна, що включає навчання веденню об'єднаних, міжвидових операцій у змішаних групах без спеціалізації. На L-4 (термін навчання – 6 місяців) запроваджуються серйозні змістові зміни, які передбачають розмежування оперативного та стратегічного рівня: оперативний – операційне планування та ведення всього спектру об'єднаних операцій; стратегічний – оборонний менеджмент, планування, прийняття стратегічних рішень [15].

Схему перетворення системи військової освіти відповідно до стандартів НАТО представлено на рисунку 1.

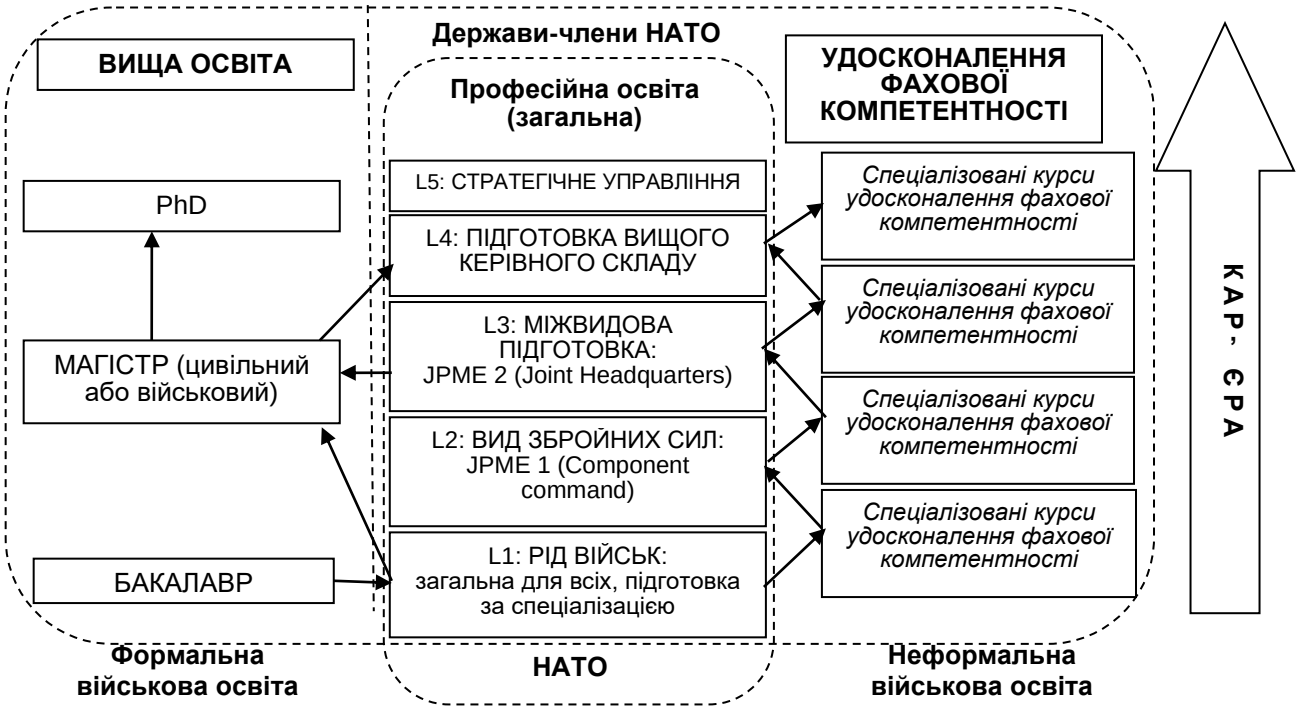


Рис. 1. Спрощена схема військової освіти та підготовки у державах-членах НАТО

У державах, які входять до Північноатлантичного альянсу, введені лідерські курси, які за змістом, структурою та спрямованістю відповідають рівню сучасних бізнес-шкіл стратегічного менеджменту.

В Україні нині майже всі заклади вищої військової освіти починають упровадження спрощеної системи військової освіти.

Так, у Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут викладається фаховий курс тактичного рівня (L-1B), на якому навчають громадян України і військовослужбовців, які раніше здобули освітній ступінь не нижче «бакалавра», із подальшим присвоєнням військового звання «молодший лейтенант».

L-курси дозволяють здобувачам військової освіти набути тих сучасних знань і навичок, які орієнтують їх на підготовку стратегічного рівня так само, як це здійснюється у країнах НАТО [8].

У разі необхідності, кожен офіцер після закінчення вищезазначених курсів матиме право вступу до магістратури.

Курси лідерства для офіцерів тактичного, оперативного та стратегічного рівня L-2, L-3, L-4 започатковано і в Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського. Освітні програми для цих курсів адаптовано під широке використання досвіду країн-членів НАТО. Вони спроєктовані у тісній співпраці з іноземними партнерами. До реалізації вищезазначених програм активно долучаються іноземні радники і партнери. А на сайті Національного університету оборони України [4] представлені силабуси лідерських курсів рівнів L-3 та L-4.

Курсанти Київського інституту Національної гвардії України перейдуть на навчання за перспективною системою військової освіти з 2022 року. Здобуття професійної військової освіти в цьому закладі передбачає навчання на фахових курсах L-1A, L-1B (взвод) та L-1C (рота) тактичного рівня, а далі – навчання на командно-штабних курсах L-2 (батальйон-бригада). Наступний етап – підготовка на курсі L-3, яка призначена для офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня у званнях підполковник-полковник, а найвищим є курс L-4 для вищого керівного складу стратегічного рівня (полковник-генерал) [3].

На особливу увагу заслуговує курс L-5 (див. рис. 1), в якому основний акцент зроблено на розвиток лідерських здібностей адміралів/генералів та держслужбовців міжвідомчої, міжурядової координації та взаємодії спрямованої на розробку спільних стратегій та операцій у багатонаціональному середовищі, а також керування структурними підрозділами Збройних сил України, Генерального штабу, Міністерства оборони України, інших підрозділів, які керують питаннями оборони та безпеки держави.

12 листопада 2021 року в Національному університеті оборони України імені І. Черняховського відбулося робоче засідання щодо шляхів упровадження курсу професійної військової освіти L-5 в освітній процес цього вишу. В обговоренні взяли участь делегати країн-партнерів НАТО та керівний склад Міністерства оборони України, Генерального штабу ЗС України. Учасниками заходу окреслено основні аспекти імплементації даного курсу в освітній процес закладів вищої військової освіти нашої держави. До викладання будуть залучатися провідні вітчизняні та зарубіжні фахівці системи оборони [12].

«Курс стратегічного управління та державної політики» – L-5 – буде впроваджуватись з 2022–2023 навчального року.

Отже, можна констатувати глобальну трансформацію системи військової освіти України, спрямовану на постійне вдосконалення професійної кар'єри військових відповідно до нових стандартів.

Звичайно, перехід до нової системи військової освіти вимагає трансформації і методів та форм навчання. Кейсами для підготовки військових мають стати операції Збройних сил України, які відбулися під час АТО та ООС. Їх аналіз дозволить виробити кращі рішення дій у конкретних ситуаціях. Під час навчання акцент слід ставити на проблемний метод, групові форми роботи, моделювання ситуацій, гейміфікацію та ін. Курсанти мають опинятися в умовах, максимально наближених до реальних, а тому поряд із традиційними засобами треба використовувати сучасне програмне забезпечення, хмарні, імерсивні технології та ін.

Як зазначає В. Мірненко, «офіцер має навчатися впродовж усієї кар'єри, прагнути підтримувати свої професійні знання на належному рівні, виявляти лідерські риси й демонструвати приналежність до професії військовослужбовця» [14]. Насамперед, військовий має відчувати себе громадянином, який служить своїй державі. А основним завданням освіти є виховання у майбутніх військових волі та вміння вчитися впродовж життя. Заклади вищої військової освіти повинні готувати випускників, які прагнуть до отримання нових знань, постійно вчаться, здатні до критичного мислення, займають проактивну позицію та готові до прийняття нестандартних рішень. Наявність таких умотивованих та підготовлених військових є запорукою безпеки та успіху України.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз дозволяє сформулювати провідні тенденції розвитку військової освіти в Україні на початку XXI століття, а саме:

1) удосконалення чинної законодавчої бази, що спрямована на інтеграцію військової освіти до світових стандартів та нарощування власних військових спроможностей;

2) перехід на перспективну систему військової освіти, що передбачає припинення заочного навчання за держбюджетні кошти та введення системи лідерських L-курсів на заміну існуючим;

3) створення відповідних умов для взаємовизнання та зарахування сертифікатів, які були отримані у вищих військових закладах держав-членів НАТО;

4) запровадження передових методів, засобів навчання, технологій, що сприятимуть формуванню ключових компетентностей сучасних військових в контексті світових вимог.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні сучасних освітніх технологій, які застосовуються в системі підготовки майбутніх військових в Україні.

Список використаних джерел:

1. Військові навчальні заклади України: Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96_%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8
2. Задубінний А. Після внесення змін до чинного законодавства система військової освіти запрацює по-новому – перший заступник Міністра оборони. URL: https://armyinform.com.ua/2021/10/07/pislya-vnesennya-zmin-do-chynnogo-zakonodavstva-systema-vijskovoyi-osvity-zapraczyuye-po-novomu-pershyj-zastupnyk-ministra-oborony-ivan-rusnak/
3. Київський інститут Нацгвардії в новому навчальному році, ймовірно, перейде на навчання курсантів за системою військової освіти країн НАТО. URL: https://ua.interfax.com.ua/news/general/786072.html
4. Лідерські курси. URL: https://nuou.org.ua/osvita/leadership-courses.html
5. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2004. 852 с.

6. Перелік стандартів та керівних документів НАТО, вимоги яких впроваджено в національних нормативних документах. URL: https://www.mil.gov.ua/content/mil_standard/perelik_stand_ta_docum_2021.pdf
7. Пилипчук Р. В. Військова освіта. *Енциклопедія Сучасної України* / гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=34459
8. Підготовка офіцерів на курсах лідерства – це новий крок удосконалення системи підготовки за стандартами НАТО. URL: https://www.mil.gov.ua/news/2021/06/26/pidgotovka-oficeriv-na-kursah-liderstva-cze-novii%CC%86-krok-udoskonalennya-sistemi-pidgotovki-za-standartami-nato-zastupnik-ministra-oboroni-ukrai%CC%88ni-oleksandr-polishhuk-pid-chas-urochistostei%CC%86-v-nuou/
9. Плохута І. Розвиток системи професійної військової освіти за стандартами НАТО. *Військова освіта*. 2021. №1(43). С. 222–233. DOI: 10.33099/2617-1775/2021-01/222-233
10. Приходько Ю. Дидактика підготовки військових фахівців з вищою освітою: системний підхід ВВНЗ. *Військова освіта*. 2021. №1(43). С. 266–278. DOI: 10.33099/2617-1783/2021-43/266-278
11. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 25 березня 2021 року «Про Стратегію воєнної безпеки України». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/121/2021?find=1&text=%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82#w1_1
12. У Національному університеті оборони за участю експертів НАТО презентували освітній курс L-5. URL: https://www.mil.gov.ua/news/2021/11/12/u-naczionalnomu-universiteti-oboroni-za-uchastyu-ekspertiv-nato-prezentuvali-osvitnij-kurs-l-5/
13. Цевельов О. Формування політики професійної військової освіти в Україні в сучасних умовах. *Військова освіта*. 2021. № 2(44). С. 255–267.
14. Чому Україні критично необхідно оновити систему військової освіти. *Український тиждень*. № 29 (713). 22 липня 2021 р. URL:
15. Які зміни чекають на військову освіту. URL: https://armyinform.com.ua/2020/04/29/yaki-zminy-chekayut-na-vijskovu-osvitu/

References:

1. Viiskovi navchalni zaklady Ukrainy [Military educational institutions of Ukraine]. *Wikipedia, the free encyclopedia.* Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96_%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8 [in Ukrainian].
2. Zadubinnyi, A. Pislia vnesennia zmin do chynnoho zakonodavstva systema viiskovoi osvity zapratsiuie po-novomu – pershyi zastupnyk Ministra oborony [According to the First Deputy Minister of Defense, after the amendments to the current legislation, the military education system will work in a new way]. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2021/10/07/pislya-vnesennya-zmin-do-chynnogo-zakonodavstva-systema-vijskovoyi-osvity-zapraczyuye-po-novomu-pershyj-zastupnyk-ministra-oborony-ivan-rusnak/ [in Ukrainian].
3. Kyivskyi instytut Natshvardii v novomu navchalnomu rotsi, ymovirno, pereide na navchannia kursantiv za systemoiu viiskovoi osvity krain NATO [In the new academic year, Kyiv Institute of National Guard is likely to switch to training cadets using the NATO military education system]. Retrieved from https://ua.interfax.com.ua/news/general/786072.html [in Ukrainian].
4. Liderski kursy [Leadership courses]. Retrieved from https://nuou.org.ua/osvita/leadership-courses.html [in Ukrainian].
5. Neshchadym, M. I. (2004). *Viiskova osvita Ukrainy: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka* [Military education of Ukraine: history, theory, methodology and practice]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
6. Perelik standartiv ta kerivnykh dokumentiv NATO, vymohy yakykh vprovadzheno v natsionalnykh normatyvnykh dokumentakh [List of NATO standards and guidelines required

by national regulations]. Retrieved from https://www.mil.gov.ua/content/mil_standard/perelik_stand_ta_docum_2021.pdf [in Ukrainian].
7. Pylypchuk, R. V. (2006). Viiskova osvita [Military education]. In *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy* [Encyclopedia of Modern Ukraine]. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. Retrieved from http://esu.com.ua/search_articles.php?id=34459 [in Ukrainian].
8. Pidhotovka ofitseriv na kursakh liderstva – tse novyy krok udoskonalennia systemy pidhotovky za standartamy NATO [Training officers in leadership courses is a new step in improving NATO's training system]. Retrieved from https://www.mil.gov.ua/news/2021/06/26/pidgotovka-oficeriv-na-kursah-liderstva-cze-novii%CC%86-krok-udoskonalennya-sistemi-pidgotovki-za-standartami-nato-zastupnik-ministra-oboroni-ukrai%CC%88ni-oleksandr-polishhuk-pid-chas-urochistostei%CC%86-v-nuou/ [in Ukrainian].
9. Plokhuta, I. (2021). Rozvytok systemy profesiinoi viiskovoi osvity za standartamy NATO [Development of a system of professional military education according to NATO standards]. *Viiskova osvita,* 1(43), 222–233. DOI: 10.33099/2617-1775/2021-01/222-233 [in Ukrainian].
10. Prykhodko, Yu. (2021). Dydaktyka pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu: systemnyi pidkhid VVNZ [Didactics of training military specialists with higher education: a systematic approach at higher military education institutions]. *Viiskova osvita*, 1(43), 266–278. DOI: 10.33099/2617-1783/2021-43/266-278 [in Ukrainian].
11. On the Strategy of Military Security of Ukraine, on the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine of March 25, 2021. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/121/2021?find=1&text=%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82#w1_1 [in Ukrainian].
12. U Natsionalnomu universyteti oborony za uchastiu ekspertiv NATO prezentuvaly osvitnii kurs L-5 [Training course L-5 was presented at the National University of Defense with the participation of NATO experts]. Retrieved from https://www.mil.gov.ua/news/2021/11/12/u-naczionalnomu-universiteti-oboroni-za-uchastyu-ekspertiv-nato-prezentuvali-osvitnij-kurs-l-5/ [in Ukrainian].
13. Tsevelov, O. (2021). Formuvannia polityky profesiinoi viiskovoi osvity v Ukraini v suchasnykh umovakh [Formation of the policy of professional military education in Ukraine in modern conditions]. *Viiskova osvita,* 2(44), 255–267 [in Ukrainian].
14. Chomu Ukraini krytychno neobkhidno onovyty systemu viiskovoi osvity [Why is it critical for Ukraine to upgrade its military education system]. (2021, July 22). *Ukrainskyi tyzhden,* 29 (713) [in Ukrainian].
15. Yaki zminy chekaiut na viiskovu osvitu [What changes wait for military education]. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2020/04/29/yaki-zminy-chekayut-na-vijskovu-osvitu/ [in Ukrainian].

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

LEADING TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MILITARY EDUCATION IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article describes the current state of development of the military education system in Ukraine. It is noted that today higher military education is a corporate system for training the military, the main purpose of which is to perform professional tasks in specific conditions. Attention is drawn to the fact that higher military education is provided in specialized higher education institutions and military educational units of higher education institutions.

It is emphasized that in recent years the vector of development of military education of Ukraine is aimed at joining NATO, integration into the EU and bringing the current system to the relevant international standards. In particular, the project "Professional Military Education" is being implemented in Ukraine aimed at improving the system of military education and its legislative base.

The essence and content of the simplified military education system, which is being introduced today in Ukraine, is highlighted. Examples of implementation of the system of leadership courses in higher military institutions of education of the state (Military Institute of Telecommunications

and Informatization named after Heroes Krut, National University of Defense of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine) are presented.

The leading trends in the development of military education in Ukraine at the beginning of the XXI century are investigated: improvement of the current legislative framework aimed at integrating world standards and building its own military capabilities; transition to a promising system of military education, which involves the termination of correspondence training for state budget funds and the introduction of a system of leadership L-courses to replace existing ones; creation of appropriate conditions for mutual recognition and enrollment of certificates that were obtained in higher military institutions of NATO member states; introduction of advanced methods, means of training, technologies that will contribute to the formation of key competencies of modern military education in the context of world requirements.

Key words: military education, trends, a promising system of military education, leadership courses, the beginning of the 21st century.

Дата надходження статті: 03.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Султанова Н.В.

УДК 378.134 (78)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.325*

Савчук Б. П.*,*
orcid.org/0000-0003-2256-0845
Слюсаренко Н. В.*,*
orcid.org/0000-0002-9215-5936
Білавич Г. В.*,*
orcid.org/0000-0002-1555-0932

КОУЧИНГ: ІДЕЙНІ ВИТОКИ В ПРОЄКЦІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено проблемі коучингу, який на початку XXI ст. отримав широке визнання в Україні, зокрема у галузі освіти. Мета статті – з'ясувати ідейні витоки коучингу задля глибшого розуміння його філософії та використання як ефективної технології формування особистості. Зазначено, що в українському науковому та суспільному дискурсі ця проблема представлена доволі фрагментарно. У зарубіжній науці їй присвячено чимало спеціальних студій, що мають міждисциплінарний (стосуються галузей спорту, бізнесу, менеджменту, освіти та ін.) та переважно науково-популярний характер. Автори наголошують, що в науці досі немає ґрунтовного комплексного дослідження проблеми походження та історії становлення і розвитку коучингу, оскільки цю проблему переважно висвітлюють фахівці різних галузей знань зі своїх вузькопрофільних позицій. В українському науково-педагогічному дискурсі коучингу утвердилася доволі спрощена модель і «звужена» схема осмислення проблеми виникнення і становлення коучингу. Дослідники акцентують на постаті «основоположника», «фундатора» сучасного коучингу – каліфорнійського тренера з тенісу, викладача Гарвардського університету В. Тімоті Голві (Голлувей – W. Timothy Gallwey), який у книзі «Внутрішня гра в теніс» («The Inner Game of Tennis», 1974) і ще в кількох бестселерах виклав наріжні його ідеї. За результатами аналізу актуалізованих джерел із цієї проблеми зроблено висновок про те, що найбільш виразний, фундаментальний

* © ***Савчук Б. П.***
* © ***Слюсаренко Н. В.***
* © ***Білавич Г. В.***

вплив на розвиток філософії коучингу справили чотири ідейних учення та системні практики минулого й сучасного. Це: Сократівські методи діалогу; гуманістичний напрям психотерапії; праці Д. Гоулмена у сфері емоційного інтелекту; методики знаних спортивних тренерів. Проаналізовані теорії відомих зарубіжних учених у широкій історичній ретроспективі показують, як спортивне тренерство, акумулювавши тисячорічний досвід східної і західної культур із фізичного і духовного вдосконалення людини, трансформувалося в сучасний феномен коучингу.

Ключові слова: коучинг, розвиток особистості, теорії походження, коучингу, Сократівські методи діалогу, тренер.

Постановка проблеми. Щоб усебічно вивчити й ефективно використовувати будь-який освітньо-педагогічний феномен у формуванні особистості, потрібно розуміти його генезу, ідейні витоки, особливості становлення. Це повною мірою стосується коучингу, який на початку XXI ст. отримав широке визнання в Україні й дедалі активніше торує шлях у системі національної освіти. Між тим, в українському науковому та суспільному дискурсі ця проблема представлена доволі фрагментарно, контекстно. У зарубіжжі їй присвячено чимало спеціальних студій, що мають міждисциплінарний (стосуються галузей спорту, бізнесу, менеджменту, освіти та ін.) та переважно науково-популярний характер. Це значною мірою пояснює відсутність ґрунтовного комплексного дослідження проблеми походження та історії становлення і розвитку коучингу, адже її переважно висвітлюють фахівці різних галузей знань зі своїх вузькопрофільних позицій. Ліквідація цієї прогалини потребує проведення ґрунтовного комплексного міждисциплінарного дослідження, тож пропонована стаття актуалізує це завдання і розставляє важливі акценти в його реалізації.

Аналіз досліджень. Західні теоретики й адепти коучингу (М. Аткінсон, Т. Голві, М. Дауні, М. Доуні, К. Дуглас, С. Кові, Л. Уітворт, Дж. Уітмор та ін.) розробили його наріжні науково-теоретичні засади й технології в проєкції використання в спорті, бізнесі, менеджменті, освіті, психології, інших суспільних сферах. Спираючись на їхній доробок, українські науковці (І. Голіяд, Н. Горук, О. Нежинська, С. Романова, О. Соколова, В. Тименко, Т. Чернова, О. Шевчук та ін.) спричинилися до розробки підходів і засобів використання коучингу в різних ланках системи освіти, передусім у вищій школі. При цьому вітчизняні вчені-педагоги лише фрагментарно, подекуди навіть плутано висвітлюють ідейні витоки коучингу, актуалізують потребу предметного і більш цілісного з'ясування цієї проблеми.

Мета статті – з'ясувати духовні витоки й ідейне коріння коучингу задля глибшого розуміння його філософії та використання як ефективної технології формування особистості.

Виклад основного матеріалу. В українському, як і в усьому пострадянському науково-педагогічному дискурсі коучингу, утвердилася доволі спрощена модель і «звужена» схема осмислення проблеми виникнення і становлення коучингу. Головна увага дослідників сфокусована на постаті каліфорнійського тренера з тенісу, викладача Гарвардського університету В. Тімоті Голві (Голлувей – W. Timothy Gallwey), який у книзі «Внутрішня гра в теніс» («The Inner Game of Tennis», 1974) [2] і ще в кількох бестселерах виклав наріжні його ідеї. Він трактується як «основоположник», «фундатор» сучасного коучингу, так що не лише історія, а і його ідейні витоки та інші аспекти розвитку розглядаються крізь призму творчості цієї персоналії.

На відміну від цієї рецепції, у західному міждисциплінарному дискурсі визнається вагома роль Т. Голві в появі та формуванні коучингу, але він цілком справедливо

розглядається як один із представників плеяди не менш значущих творців і адептів цього феномена, що зробили його надбанням людства.

Вивчення здобутків західних авторів спонукає підходити до з'ясування ідейних витоків коучингу в широкому контексті, розглядаючи його як продукт творчої акумуляції різних історіософських, психологічних учень та гуманістичних ідей минулого. Дослідники пропонують різні підходи до цієї проблеми. Зокрема, В. Броску своїх дослідженнях визначила «дев'ять базових коренів (чинників. – Авт.) коучингу»: освіта; психотерапія; комунікація; рух самодопомоги; теорія соціальних систем; спортивна мотивація; теорії розвитку; цілісний рух; управління і лідерство [9; 10].

Дослідник М. Рейс (2014) у статті під назвою «Umahistóriadocoaching» виокремив два головні складники появи коучингу. Перший – філософський, у якому тренер знаходить основні припущення і переконання, що підтримують коучинг. Другий – соціальні науки, у яких існують моделі й методи, що становлять основу для практики коучингу (цит. за: [14]).

Більш чіткими, конкретними у визначенні цієї проблеми були знані ідеологи й адепти коучингу [1; 4; 5; та ін.], які пов'язали формування його теорії і методики, техніки з певними вченнями, ідейними концептами і практиками минулого.

Аналіз згаданих та інших студій дає змогу стверджувати, що найбільш виразний, фундаментальний вплив на розвиток філософії коучингу справили чотири ідейних учення та системні практики минулого й сучасного. Це: Сократівські методи діалогу; гуманістичний напрям психотерапії; роботи Денієла Гоулмена у сфері емоційного інтелекту; методики знаних спортивних тренерів [11]. З'ясуємо їх предметно в контексті досліджуваної проблеми.

Незаперечний потужний вплив на формування теоретичних засад і технології коучингу (приміром, базова техніка постановки «сильних запитань» та ін.) справило вчення давньогрецького філософа Сократа (469–399 до н. е.). Ідеться про відомий метод Сократівських діалогів, якими він навчав співгромадян, як можна усвідомлено і власними силами поліпшити своє життя. На це вказували Дж. Уитмор, Г. Кимси-Хауз, Ф. Сандал у контексті аналізу творчості Т. Голві [8]. Інші автори поглибили розуміння цієї проблеми.

Відомий вислів давньогрецького мислителя «Я не можу нікого нічого навчити, я тільки можу змусити думати» можна вважати своєрідною квінтесенцією філософії коучингу. За допомогою запитань Сократ діагностував інтелектуальний потенціал своїх учнів і співгромадян та спонукав їх до роздумів про власне життя. Сутність цього методу полягає в тому, що, шукаючи відповіді на побудовані за певним алгоритмом запитання, людина могла б самостійно й усвідомлено дійти певних (правильних) висновків та зрозуміти, як слід чинити, поводитися за тієї чи іншої ситуації. Не даючи готових рецептів і рішень, Сократ таким чином налаштовував співрозмовників на осмислений цілеспрямований пошук відповідей на нагальні життєві проблеми.

Вивчаючи цю проблему, В. Броск у нарисі «Вступ до історії коучингу» [9] відзначила ще одну парадоксальну й надважливу схожість філософії Сократа та ідеології коучингу. Стверджуючи, що давньогрецький філософ ще у IV ст. до н. е. використовував «щось подібне на сучасний коучинг», авторка підкреслює, що мистецтво ставити запитання так, щоб допомогти слухачам міркувати й ухвалювати рішення з істин, які є в їхньому буденному житті, має глибші коріння. Воно було відоме як феномен «maieutike», що у перекладі з грецької означає «мистецтво народжувати». Згідно з історичними даними, Сократ був сином акушерки, тож, за власним визнанням, він виконував подібну з матір'ю функцію, яка полягала в тому, щоб «щось дістати і доставити». «Пологи», які він приймав, – це «діставання» знань, які є всередині

кожного. Сократ лише допомагав людині «вивести їх назовні» та передавав їх самій людині. У цьому полягає й одна з наріжних методологічних засад коучингу [9].

На ще одному значущому аспекті «коучингової філософії» Сократа акцентує науковець Л. Равієр. Утверджуючи тезу, згідно з якою «немає викладання, позаяк насправді існує лише учнівство», дослідник доводить, що істинні «знання є не в тренері, а в клієнтові / учневі». Отож, діалогічний метод Сократа ставить за мету набуття нових знань таким чином, щоб людина ставила під сумнів уже сформовані й передані їй зовні та самостійно шукала нове розуміння світу [13].

З'ясовуючи в унісон з означеними рефлексіями ґенезу коучингу, дослідник Р. Крауш стверджує, що коучинг – це «щось старе, як людство». Тож Сократ лише підкреслив через свої діалоги з учнями метод, заснований на істині, який виявляє заховане всередині особистості справжнє знання. З цього випливає і сутність філософії коучингу та його головна мета – допомогти людині знайти себе [12].

У філософії і технології коучингу виразно відстежуємо постулати трьох основних взамопов'язаних напрямів гуманістичної психотерапії: екзистенційний («чутливий»); центрований («роджерський» – зосередженість на особистості); ґештальт-психотерапія.

Головною метою екзистенційної психотерапії є допомога людині в пошуку сенсу життя, усвідомленні особистісної свободи та відповідальності, розкритті власного потенціалу як особистості в спілкуванні і соціальному середовищі. Вона утверджує постулат визнання людини як унікальної і самоцінної особистості. Один із засновників гуманістичної психології, американський психолог Карл Роджерс у центр своєї психотерапевтичної практики поставив особистість клієнта, що «переживає безпорадність, закритість для істинного спілкування». На цій основі він обґрунтував знамениту гіпотезу, згідно з якою стосунки між клієнтом та психотерапевтом мають стати дієвою умовою, каталізатором позитивних особистісних змін. З огляду на це, К. Роджерс визначив дві основні цілі психологічної допомоги: 1) «допомогти особистісному самозростанню», завдяки чому людина має самостійно розв'язувати власні проблеми та стати «цілковито дієвою особистістю»; 2) створити для цього відповідний «психологічний клімат» (терапевтичні стосунки) [6].

Впадає в око схожість розробленої К. Роджерсом структури психотерапевтичного процесу і напрацьованої ідеологами коучингу схеми послідовної співпраці і впливу коуча на клієнта. Роджерська модель складається з шести етапів: 1) заблокованість клієнтом внутрішньої комунікації, його безсилля перед чинними проблемам, відсутність бажання до змін; 2) самовираження, коли клієнт в атмосфері ухвалення рішення починає поступово відкривати власні переживання, усвідомлювати свої проблеми; 3) стимулювання саморозкриття і самосприйняття клієнта в усій складності, незавершеності, обмеженості власної особистості; 4) формування в клієнта готовності і здатності змінити ставлення до своєї феноменології: подолання самовідчуження, усвідомлення власного «Я», зростання потреби «бути самим собою»; 5) розвиток і інтегрування самоприйняття, відповідальності, особистісного досвіду (комунікація, поведінка, самовідчуття) в єдине ціле; 6) особистісні зміни: відкритість світові, собі, власному досвіду [6].

У теорії і практиці коучингу роджерівський підхід органічно поєднується із ґештальт-психотерапією (нім. Gestalt – форма, кшталт, філософське поняття, що позначає об'єкт у його структурній цілісності, без розчленування на складники). Вона має виражену функційну спрямованість на посилення психологічних позицій особистості, розширення її самосвідомості. Головну мету щодо допомоги людині в реалізації свого потенціалу ґештальт-психотерапія реалізує на основі розв'язання таких завдань: 1) актуалізація самосвідомості людини; 2) стимулювання внутрішнього

самоконтролю та особистої незалежності, самодостатності; 3) виявлення і подолання психологічних бар'єрів, які гальмують особистісне зростання. За такого підходу психотерапевт (як і в коучингу – коуч) розглядаються як помічники і співтворці інтегрованої в «гешталь» (в єдине ціле) особистості. Психотерапевт уникає безпосереднього втручання у внутрішні інтимні почуття клієнта, але намагається полегшити їхнє самовиявлення [3; 7].

З означеними психологічними феноменами коучингу гармонійно корелюють набутки *теорії емоційного інтелекту*, що була сформульована американським психологом і письменником *Д.* Ґоулманом. Учений виходив із постулату аксіоматичної взаємозалежності інтелекту і життєвого успіху людини. При цьому не менший, а подекуди більш значущий вплив на її життєвий успіх справляє емоційний складник. На цій основі *Д.* Ґоулман визначив і шукав відповіді на низку важливих запитань: «Як емоційна сфера впливає на життєві здобутки людини?»; «Які емоційні складники формують долю?»; «Чи можливо і як саме виправити емоційні моделі людини, що гальмують її поступ до кращого?». Ці та інші запити мали наблизити до з'ясування головного: «Якою є взаємозалежність емоційності та інтелекту?»; «Чи природна суперечність між емоційністю та інтелектом людини є нездоланою чи все-таки вони можуть доповнювати один одного?» [11].

Відповіді на ці й інші запитання *Д.* Ґоулман виклав у книзі «Емоційний інтелект» [11], що стала бестселером та, як і його інші праці, набули популярності в західних інтелектуальних колах 90-х рр. ХХ ст. У філософії і технологіях коучингу виразно відстежуються гоулманські ідеї і результати психологічних експериментів, які з позицій нейрофізіології розкривають механізми активації психоемоційних станів.

Цілком природно, що коучинг продуктивно використовує *досвід спортивних тренерів*. Цікавий і оригінальний погляд на це питання виклала згадувана науковиця В.Броск у фундаментальній праці «Джерельна книга з історії коучингу» [10]. Знана американська дослідниця і кваліфікована практикуюча тренерка стверджує, що сучасні коучі здебільшого неправильно розуміють багату й еклектичну історію тренерства (це поняття вживається як синонімічне коучингу), вважаючи, що вона бере початки з 80-х або 90-х рр. ХХ ст. Насправді її коріння значно глибші. Перші практики коучингу сягають глибокої давнини. Його піонерами були східні філософи та стародавні спортивні тренери-практики. На Сході головне місце у фізичній підготовці посідали бойові мистецтва, на Заході – легка атлетика, про що свідчать зображення, зафіксовані на амфорах Стародавньої Греції [9; 10].

Спортивні тренери відіграли вагому роль у розвитку західної та східної культур, адже допомагали спортсменам досягати не лише фізичної, а й духовної досконалості. У ХХ ст. їхній досвід знайшов широке застосування: у 30-х рр. – у розвитку гуманістичної і трансперсональної психології; у 60-х рр. – у теоріях та ініціативах із розвитку людського потенціалу; у 70-х рр. – у сфері бізнесу; у 80-х рр. – у різних суспільних сферах. А 90-ті рр. ХХ – перше десятиліття ХХІ ст., зокрема у США, становлять «вибухову історію тренерства». Свідченням цього стало зростання чисельності програм спеціальної підготовки для тренерів (до 164 у 2004 році, асоціації професійних тренерів (до 12), щорічних тренерських конференцій (до 16), а також видання спеціалізованих фахових журналів та навчально-методичної літератури різного ґатунку. Розвиток коучингу в період постмодерну кінця ХХ ст. зумовив його проникнення зі сфери спорту в царину соціально-економічного життя, а також психології, бізнесу, освіти дорослих тощо [10].

Висновки. Проаналізовані теорії відомих зарубіжних учених у широкій історичній ретроспективі показують, як спортивне тренерство, акумулювавши

тисячорічний досвід східної і західної культур із фізичного і духовного вдосконалення людини, трансформувалося в сучасний феномен коучингу, який проникнув у різні сфери завдяки своєму потужному потенціалу трансформувати й змінювати їхню якість. На такому тлі активно розвивалися тренерські практики, що стали важливим джерелом формування і розвитку теорії і технології коучингу. Зрозуміло, що чотири визначені ідейних вчення та практики минулого і сучасного не вичерпують розмаїття фундаментальних загальновідомих і тим паче індивідуальних (приватних), але не менш цікавих і продуктивних ідей, технік. Акумулюючи і творчо апробуючи їх у своїй діяльності, теоретики і практики коучингу випрацювали свої унікальні, продуктивні підходи та інструменти позитивного впливу на людину задля поліпшення ефективності різних сфер її життєдіяльності та розв'язання професійних і особистих проблем. Безліч промовистих фактів засвідчують мозаїчність і суб'єктну оригінальність такого досвіду. До прикладу, багато дослідників звертали увагу на потенційну або доведену доцільність використання в практиці коучингу *ефекту плацебо*. Чимало з них покликалися при цьому на опубліковану 1922 р. книгу французького фармацевта Е. Куе, який, зважаючи на власний професійний досвід, висунув гіпотезу, згідно з якою несвідоме грає надзвичайно важливу роль у діяльності людини, так що нею можна цілеспрямовано маніпулювати та змінювати людське життя. Проаналізовані теорії відомих зарубіжних учених у широкій історичній ретроспективі показують, як спортивне тренерство, акумулювавши тисячорічний досвід східної і західної культур із фізичного і духовного вдосконалення людини, трансформувалося в сучасний феномен коучингу.

У подальших наукових дослідженнях плануємо проаналізувати підходи й засоби використання коучингу в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Аткинсон М., Чоис Т. Рае. Наука и искусство коучинга: Внутренняя динамика / пер. с англ. Киев: Companion Group, 2009. 208 с.
2. Гэллуэй Т.У. Теннис. Психология успешной игры. Олимп-Бизнес, 2010. 208 с. URL: https://kniga.biz.ua ›
3. Каліна Н. Ф. Психотерапія. Київ: Альма-матер. 2010. 288 с.
4. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча для коучей / пер. с англ. Москва: Изд-во «Добрая книга», 2008. 288 с.
5. Парслоу Е., Рей М. Коучинг в обучении. Практические методы и техники. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 204 с.
6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: «Прогресс»; «Универс», 1994. 480 с.
7. Трач Р. Гуманістична психологія: у 3 т. Київ, 2005. Т. 2. 280 с.
8. Уитворд Л., Кимси-Хауз Г., Сандал Ф. Коактивный коучинг / пер. с англ. Москва: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. 360 с.
9. Brock V. Introduction to coaching history. URL: http://www.vikkibrock.com/wp-content/uploads/2012/06/UTD-Coaching-News-Introduction-to-Coaching-History.pdf
10. Brock G. V. Sourcebook of Coaching History. North Charleston SC: Createspace Independent Publishing Platform. 520 p.URL: https://essentialinstitute.org
11. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998. 464 p.URL: https://www.goodreads.com
12. Krausz R. R. Coaching executivo: A conquista da liderança. São Paulo: Nobel, 2007. URL: http://www.editoranobel.com.br › arquivos.
13. Ravier L. Coaching en Colombia: magazine coaching international. Madrid. 2016. Vol. 15, 41–43. URL: https://issuu.com/leoravier/docs/15

14. Santos M. R. Coaching: A Brief Historical, Conceptual and Practical Analysis of the Method. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleodo Conhecimento*,2020. № 4. P. 171–195. URL: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/

References:

1. Atkynson, M., & Choys, T. Rae. (2008). *Nauka i iskusstvo kouchynha: vnutrenniaia dynamyka* [The science and art of coaching: internal dynamics]. Kyiv: Companion Group [in Russian].
2. Galloway, T. W. (2010). *Tennis. Psykholohyia uspeshnoi ihry* [Tennis. Psychology of successful play]. Olymp-Byznes. Retrieved from https://kniga.biz.ua [in Russian].
3. Kalina, N. F. (2010). *Psykhoterapiia* [Psychotherapy]. Kyiv: Alma-mater [in Ukrainian].
4. Daun, M. (2008). *Effektyvnyi kouchynh: Uroky koucha dlia kouchei* [Effective coaching: Coach Lessons for coaches]. Moskva: Yzd-vo «Dobraiaknyha» [in Russian].
5. Parslou, E., & Rei, M. (2003). *Kouchynh v obuchenyy. Praktycheskiemetody y tekhniky* [Coaching in teaching. Practical methods and techniques]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
6. Rodzhers, K. R. (1994). *Vzgliad na psikhoterapiiu. Stanovlenie cheloveka* [A look at Psychotherapy. Becoming human]. Moskva: «Progress», «Univers» [in Russian].
7. Trach, R. (2005). *Humanistychna psykholohiia* [Humanistic Psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Uitvord, L., Kimsi-Khauz, G., & Sandal, F. (2004). *Koaktivnyi kouching* [Coactive Coaching]. Moskva: Tcentr podderzhki korporativnogo upravleniia i biznesa [in Russian].
9. Brock, V. (2012a). *Introduction to coaching History*. Retrieved from http://www.vikkibrock.com/wp-content/uploads/2012/06/UTD-Coaching-News-Introduction-to-Coaching-History.pdf [in English].
10. Brock, G. V. (2012b). *Source book of Coaching History*. North Charleston SC: Create space Independent Publishing Platform. Retrieved from https://essentialinstitute.org [in English].
11. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam Books. Retrieved from https://www.goodreads.com [in English].
12. Krausz, R. R. (2007). *Coaching executivo*: A conquista da liderança. São Paulo: Nobel. Retrieved from http://www.editoranobel.com.br › arquivos [in English].
13. Ravier, L. (2016). Coaching en Colombia: magazine coaching international. *Madrid,* 15, 41–43. Retrieved from https://issuu.com/leoravier/docs/15> [in English].
14. Santos, M. R. (2020). Coaching: A Brief Historical, Conceptual and Practical Analysis of the Method. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4, 171–195. Retrieved from https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ [in English].

Savchuk B. P.,
orcid.org/0000-0003-2256-0845
Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936
Bilavych H. V.,
orcid.org/0000-0002-1555-0932

COACHING: IDEOLOGICAL ORIGINS IN THE PROJECTION OF PERSONALITY FORMATION

The article is devoted to the problem of coaching, which at the beginning of the XXI century was widely recognized in Ukraine, in particular in the field of education. The purpose of the article is to determine ideological origins of coaching in order to better understand its philosophy and use it as an effective tool for personality formation.

It is stated that in the Ukrainian scientific and social discourse this problem is presented in a rather fragmentary way. In foreign science, many special studies are devoted to it, which are interdisciplinary (in the fields of sports, business, management, education, etc.) and mostly popular science. The authors emphasize that there is still no thorough comprehensive study of the problem of origin and history of the formation and development of coaching, as this problem is mainly covered by experts in various fields of knowledge from their narrow positions. In the Ukrainian scientific

and pedagogical discourse of coaching, a rather simplified model and a "narrowed" scheme of understanding the problem of the origin and formation of coaching has been established. Researchers emphasize the figure of the "founder" of modern coaching - California tennis coach, Harvard University professor W. Timothy Gallwey, who set out his cornerstone ideas in the book "The Inner Game of Tennis" and his several other bestsellers.

Based on the analysis of updated sources on this issue, it was concluded that the clearest and most fundamental influence on the development of the philosophy of coaching was made by four ideological teachings and systematic practices of the past and present. These are: Socratic methods of dialogue; humanistic direction of psychotherapy; D. Goleman's works in the field of emotional intelligence; methods of well-known sports coaches. Analyzed theories of well-known foreign scientists in a broad historical retrospective show how sports coaching, having accumulated millennial experience of Eastern and Western cultures in physical and spiritual improvement, has transformed itself into a modern phenomenon of coaching.

Key words: coaching, personality development, theories of origin, coaching, Socratic methods of dialogue, coach.

Дата надходженнястатті: 19.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В.В.

УДК 372.3.007
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.326*

Султанова Н. В.*,*
orcid.org/0000-0003-3510-4662

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті розкрито історико-педагогічні аспекти та сучасні організаційно-педагогічні засади процесу формування професійної компетентності керівників ЗДО в умовах установ післядипломної освіти, обґрунтовано можливості наступності дієвих механізмів та умов. Показано фактори впливу на підготовку та функційні обов'язки керівних кадрів у системі дошкільної освіти. Виявлено та представлено передумови розвитку освітніх установ та курсів для професійної підготовки педагогічних та керівних кадрів в Україні, у тому числі у галузі дошкільної освіти.

Визначено актуальність формування професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти, яку ми трактуємо як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок та інших особистісних і ділових якостей, що визначають їхню здатність та гарантують готовність до професійного виконання керівних задач.

Розкрито основи управлінської культури керівників та зміст управлінської компетентності директорів дитячих садків. Проаналізовано Професійний стандарт Керівника закладу дошкільної освіти та виокремлено вимоги до його професійної діяльності у розрізі управлінських обов'язків та функцій. Наголошено, що формуванню професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти сприяє розвиток їхньої організаційної культури, у тому числі, у системі післядипломної освіти. Окреслено методологічне підґрунтя професійного розвитку керівників ЗДО з позицій професійно-особистісного,

* © *Султанова Н. В.*

професійно-компетентнісного становлення та професійної діяльності безпосередньо. Розкрито сутність організаційно-методологічних засад їхньої професійної підготовки, в основі якої лежить єдність компонентів: аксіологічно-мотиваційного, когнітивного та особистісного.

Акцентовано, що ядром професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти є кваліметрична складова, що відтворює єдність теоретико-управлінської підготовленості та практичної здатності фахівців комплексно застосовувати прикладні аналітико-оціночні технології на керівних посадах.

Охарактеризовано мотиваційну складову та науково-методичний супровід курсів підвищення кваліфікації як системоутворюючих компонентів набуття професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти.

Зроблено висновки, що дотримання певних організаційно-методологічних засад професійної підготовки керівників ЗДО в умовах післядипломної освіти сприятиме якомога ефективнішому формуванню їхньої професійної компетентності.

Ключові слова: дошкільна освіта, історія педагогіки, заклади дошкільної освіти, керівник ЗДО, професійна компетентність, управлінська культура, організаційно-методологічні засади.

Постановка проблеми. Реформування сучасної вітчизняної системи освіти сьогодні вимагає переосмислення методологічних засад, провідної ідеї та стратегії підготовки керівних кадрів в галузі дошкільної освіти. Відсутність цілеспрямованої підготовки директорів освітніх установ та, зокрема, дошкільних закладів під час навчання у виші, актуалізує проблему формування професійної компетентності керівників у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації безпосередньо. Як наслідок, такі посади нерідко займають фахівці із різним рівнем освіти, знань та досвідом управлінської діяльності. До того ж, викликає занепокоєння недостатня відповідність управлінського потенціалу керівників закладів дошкільної освіти, насамперед у сільській місцевості, вимогам професійного стандарту. Разом із тим, підвищення кваліфікації керівників ЗДО має забезпечуватися формами, дидактичними засобами й моделями навчання, що уможливлюють формування їхньої професійної компетентності на якісно новому рівні підготовки. Це дозволить їм перетворити ЗДО у світлі реформаційних та соціальних змін в українському суспільстві на сучасну інноваційну й відкриту освітню установу з позитивним корпоративним іміджем. Отже оптимізація процесу підвищення професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти передбачає пошук та апробування нового змісту навчальних курсів. Проте його оновленню сприятиме, на наш погляд, виокремлення та упровадження позитивних надбань з досвіду минулого століття.

Означена проблема не знайшла свого теоретичного обґрунтування та практичного розв'язання в умовах закладів післядипломної освіти. Це актуалізувало необхідність дослідження проблеми формування професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти у процесі післядипломного навчання, зокрема у розрізірізних історичних епох та, відповідно, освітніх моделей.

Аналіз досліджень. Науково-теоретичні засади розвитку неперервної педагогічної освіти висвітлено й обґрунтовано у працях І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового та ін. Проблеми розвитку дошкільної освіти порушено у працях вітчизняних вчених (Г. Бєлєнька, М. Євтух, Т. Слободянюк, М. Стельмахович, О. Сухомлинська та ін.). Аналіз теоретичних засад проблеми дослідження констатує значний інтерес науковців до проблеми підготовки педагогічних та керівних кадрів освітніх установ (В. Бобир, В. Семиченко, Т. Сорочан), зокрема у галузі дошкільній освіти: Л. Баландіна,

І. Тимофеєва (управління якістю освітнього процесу ДНЗ та оцінки управлінської діяльності його керівника), Т. Махиня (розвиток управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації), Р. Шаповал (формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу), Л. Пісоцька (соціально-педагогічні умови управління розвитком дошкільної освіти в регіоні), Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко, А. Яцинік (формування організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки та підвищення кваліфікації), А. Федорович (форми підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні (початок ХХ ст.) та ін. Водночас накопичений теоретичний та емпіричний фактаж недостатньо сприятиме створенню умов під час підвищення кваліфікації керівників ЗДО для формування їхньої професійної компетентності та, як наслідок, не забезпечує її перебудову на суб'єктивну потребу фахівців та мету професійної діяльності на керівних посадах.

Мета статті – окреслити історико-педагогічні аспекти та визначити сучасні організаційно-методологічні засади формування професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти під час післядипломного навчання.

Виклад основного матеріалу. Період активного розвитку вітчизняної дошкільної освіти як науки припадає на 60-70-ті рр. ХХ століття. Це час накопичення досвіду, осмислення теоретичного фактажу та емпіричних даних про ефективні методики навчання дітей та методи управління закладами освіти. Попри це, технологія нарощування управлінського потенціалу навчальних установ будувалася відповідно до партійних ідей та комуністичних принципів функціювання соціально-політичного устрою радянського суспільства та, як наслідок, набувала статусу тільки окремих наукових пошуків для емпіричних досліджень у країні. Сьогодні ми констатуємо посилення наукового інтересу до історико-педагогічних проблем розвитку дошкільної освіти, антропологічних засад та організаційних умов управління цим процесом, обґрунтування доцільності виокремлення й можливості імплементації в систему сучасного дошкільного менеджменту позитивних надбань з минулого століття. Адже «зміст дошкільної освіти, її взаємозв'язок з іншими ланками освіти можна зрозуміти в контексті історико-педагогічних та сучасних підходів» [10, с. 35].

Теоретичний аналіз архівних джерел з розвитку дошкільної освіти в Україні у ІІ половині ХХ століття та її системоутворюючої основи – антропологічних засад, засвідчив значний вплив партійної ідеології на зміст підготовки керівних кадрів та морально-ціннісні складові управлінської культури директорів дитячих садків.

Нарощування кадрового й навчально-методичного потенціалу закладів дошкільної освіти в Україні у 60-х – 80-х рр. ХХ століття супроводжувалося проблемами професійної підготовки керівних кадрів для цієї ланки освіти в умовах вищої та післядипломної освіти. Формування їх професійної компетентності пов'язано із суспільною вимогою до підвищення якості управління педагогічним та допоміжним персоналом, а також освітнім процесом для забезпечення повноцінного розвитку дитини.

Попри це, перші установи для здобуття фаху дошкільної освіти та, відповідно, керівників дитячих садків з'явилися ще на початку ХХ століття. Назва одного з таких асоціювалося з прізвищем Ф. Фребеля та Фребелівського педагогічного товариства, яке займалося популяризацією ідей виховання дітей дошкільного віку та створенням народних дитячих садків. Так, у 1907 році Фребелівське педагогічне товариство заснувало в Києві Фребелівський педагогічний інститут як заклад вищої освіти, слухачі якого здобували кваліфікацію вихователя і керівника дитячого садка [8, с. 243-244]. Примітно, що зміст освіти у ньому охоплював різнорівневі ланки і включав підготовку фахівців на короткотермінових педагогічних курсах. Вони були непоодинокі і затребувані

в країні, свідченням чого стало запровадження С. Русовою для консультування фахівців із дошкільної освіти у спеціальному науково-методичному центрі – дошкільному семінарії, а пізніші й відкриття українського відділення при Фребелівському інституті з курсами підготовки педагогічних та керівних кадрів для дошкільних установ [8, с. 245].

Розвитку їхньої професійної компетентності та формуванню управлінської культури сприяли курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників та фахівців дошкільної освіти в 1920-х рр. (міжрайонні курси, Вищі трирічні курси та ін.). Вони заклали передумови формування професійної компетентності керівників ЗДО в сучасних установах підвищення кваліфікації.

У дослідженні ми відобразимо змістовну характеристику професійної компетентності керівника ЗДО та спробуємо схарактеризувати організаційно-методологічні засади технології її формування в умовах сучасних установ післядипломної освіти.

Аналіз теоретичних засад проблеми дослідження дав змогу визначити професійну компетентність керівника закладу дошкільної освіти як інтегральну характеристику сукупності його знань, умінь, навичок і досвіду, що визначають його здатність та гарантують готовність до професійного виконання керівних задач.

Сама дефініція «компетентність» у тлумаченні стандартних понять Базового компонента дошкільної освіти означає «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що означає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3, с. 36].

У Професійному стандарті «Керівника закладу дошкільної освіти» стисло розкривається зміст його управлінської діяльності, яка «передбачає управлінську, організаційну та іншу діяльність у приміщенні, що використовується у освітньому процесі…» [4, с. 3].

Отже, ми частково ототожнюємо професійну компетентність керівника з його управлінською компетентністю, адже її зміст та сукупність змістових компонентів майже дотичні.

Так, наприклад, Р. Шаповал трактує управлінську компетентність керівника ЗДО «як інтегрованого особистісного утворення педагога, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної та ін.)» [11, с. 1].

У своєму науковому дослідженні вчений доводить, що «управлінська компетентність керівника ДНЗ передбачає: спрямованість на здійснення управлінської професійно-педагогічної діяльності (гуманістичний світогляд, настанови на пізнання й розуміння людини, підтримання процесів розвитку особистості вихователя і вихованця; особистісне прийняття цінностей педагогічного управління); сформованість мотивації вдосконалення педагогічної майстерності, сукупності особистісно-професійних якостей (енергійність, діловитість, здатність до роботи з людьми, вимогливість до себе й інших людей, впливовість, толерантність, емпатія) та управлінських знань і вмінь, необхідних для практичного розв'язання завдань управління дошкільним навчальним закладом; розвиненість здатності до рефлексії й самоуправління» [там само, с. 9].

Таким чином, наявність професійної компетентності керівника є вимогою до здійснення професійної діяльності [4]. Її наявність підтверджується відповідними документами на формальному рівні (дипломом про вищу освіту, атестаційним листом,

сертифікатом про проходження добровільної сертифікації педагогічних працівників та ін.), та прикладному (за наявністю сукупності відповідних складових), як, наприклад, управлінської культури.

Основою управлінської культури керівників закладів дошкільної освіти вважаємо управлінську компетентність, що являє собою готовність до здійснення управлінської діяльності на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Її невід'ємною складовою є якості, ділові та особистісні, що дозволяють приймати відповідні рішення та компетентно реалізовувати керівні функції посадовця. Тож з упевненістю можна сказати, що передумовами сформованості професійної компетентності є професійний розвиток керівника, що сприяє набуттю необхідних якостей, знань, досвіду і вмінь для успішної реалізації ним професійних обов'язків на керівній посаді.

Разом із проблемою управлінської культури до кола інтересів науковців (*Л.* Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко, А. Яцинік) увійшла проблема організаційної культури керівників закладів дошкільної освіти, яку вони пропонують розв'язувати, у тому числі, у системі післядипломної освіти. У своєму дослідженні науковці розкривають особливості кожної: «управлінська культура звернена до чіткого виконання функціональних обов'язків, а організаційна – до його особистісно-професійних якостей, розвиток яких спрямовано на згуртування працівників навколо єдиної мети, отримання продуктивних результатів. Межу перетину цих культур становлять комунікативні й організаторські здібності, емпатія, рівень прагнень, самоконтроль, урівноваженість [7, с. 11].

Окремі аспекти проблеми професійного розвитку керівника в умовах післядипломної освіти розглянуто у працях *Л.* Васильченко, Г. Закорченної, Т. Махині, М. Молочко, *Л.* Пісоцької, *Л.* Поздняк, Р. Шаповала, *Л.* Шемятихиної та ін. Проте аналіз теоретичних засад проблеми професійного розвитку керівника закладу освіти констатує розбіжності у трактуванні поняття «професійний розвиток». Його розглядають з позицій професійно-особистісного, професійно-компетентнісного розвитку та професійної діяльності безпосередньо. Так, з огляду на професійно-компетентнісний підхід у визначенні дефініції науковці (А. Данильєв, Б. Дьяченко, Г. Єльникова, О. Рудіна та ін.) характеризують професійний розвиток керівника закладу освіти як процес набуття ним нових компетенцій, знань, умінь і навиків, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності; з позиції професійно-особистісного підходу – це об'єктивна потреба у сприянні особистісному розвитку керівників навчальних закладів, їх особистісних та професійних якостей як неодмінній умові їх професійного вдосконалення (*Л.* Даниленко, В. Семиченко та ін.); І. Зязюн, А. Жилина, С. Калашнікова, Т. Сорочан, І. Шпекторенко розглядають цей процес у контексті професійної діяльності і тлумачать його як процес професіоналізації особи, набуття нею професіоналізму та подальший його розвиток [1].

Отже, професійний розвиток має сприяти формуванню потреби фахівців щодо самовдосконалення та перетворення її в мету професійної діяльності на керівних посадах.

Вимоги до професійної компетентності керівників ЗДО дещо ширші, аніж ті, що сприяють їхньому професійному зростанню. Вони включають досвід управління соціально-педагогічними системами, педагогічну майстерність, здатності оптимально реалізовувати управлінські функції, самостійно розв'язувати різноманітні завдання в нестандартних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з учасниками педагогічного процесу, психологічну грамотність та впровадження педагогічних й організаційно-управлінських інновацій [11, с. 1]. Відсутність цілеспрямованої системи формування їхньої професійної

компетентності в умовах післядипломної освіти зумовлює необхідність визначення відповідних для цього організаційно-методичних умов.

За змістом управлінська діяльність керівника закладу дошкільної освіти є перетворювальною діяльністю, спрямованою на змінювання плану розвитку установи, методів управління педагогічним процесом та зміни особистості самого керівника у зв'язку з виконанням різноманітних функцій; за формою – це комунікативна діяльність, що включає безпосереднє й опосередковане спілкування у процесі прийняття управлінського рішення; за структурою – ціннісно-орієнтаційна діяльність, спрямована на формування системи цінностей керівника та її перенесення на учасників педагогічного процесу [11, с. 8].

Відповідно до Стандарту Керівника ЗДО його професійна компетентність складається із сукупності загальних, зокрема: громадянської (здатність діяти відповідно та свідомо, реалізовувати свої права й обов'язки як члена суспільств і громадянина держави та ін.), соціальної (здатність до ефективної комунікації і міжособистісної взаємодії, роботи в команді і т.д.), культурної (здатність до усвідомлення, цінування і поваги багатоманітності та мультикультурності у суспільстві), цифрової (здатність до впевненого та критичного використання цифрових технологій і ресурсів), підприємницької (здатність до генерування нових ідей, виявлення ініціативи та підприємливості) та етичної компетентності (здатність усвідомлювати свої професійні можливості та діяти в межах рівня професійної підготовленості, доброчесності, соціальної відповідальності тощо [4].

Отже організаційно-методологічними засадами професійної підготовки керівників закладів дошкільної освіти вважаємо упровадження під час їхнього післядипломного навчання системи цілеспрямованого формування професійної компетентності, в основі якої лежить єдність компонентів: аксіологічно-мотиваційного (що об'єднує ціннісні мотивації та мотиви управлінської діяльності), когнітивного (передбачає знання та накопичений досвід управлінської діяльності), діяльнісного (відображає вміння та навички керівника) та особистісного (є показником сформованості особистісних та професійних якостей керівника, що визначають характер виконання ним управлінських функцій).

Без сумнівів, для закладів дошкільної освіти сьогодні актуальною є потреба у керівних кадрах, які здатні проєктувати і здійснювати керівну діяльність на основі науково обґрунтованої оцінки якості й ефективності функціонування освітньої установи. Адже зміни, які ми зараз спостерігаємо у змісті дошкільної освіти через упровадження реформ та інновацій, вимагають компетентнісного підходу керівника до використання методів і форм управління людьми. Ядром професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти, на наш погляд, має бути кваліметрична складова, що відтворює «єдність теоретико-управлінської підготовленості та практичної здатності комплексно застосовувати прикладні аналітико-оціночні технології у професійній сфері для вирішення варіативних завдань підвищення якості освіти» [9, с. 8]. Дана складова характеризує методологічну складову компетентності керівника з точки зору ефективної реалізації ним оцінки якості дошкільної освіти у своєму закладі.

У процесі формування професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти кваліметрична складова також відіграє неабияке значення. Моніторинг якості цього процесу впродовж курсів підвищення кваліфікації є фактором впливу на кінцевий результат. На думку Т. Махині, «розвинути управлінські вміння керівників закладів дошкільної освіти у системі підвищення кваліфікації стає можливо, якщо своєчасно здійснювати діагностику їх рівнів та забезпечити цілісність, системність і узгодженість цього процесу на основі принципів андрагогіки в курсовому періоді у відповідних

закладах, у різноманітних формах методичної роботи з керівниками на рівні ЗДО, району і області у міжкурсовому періоді та під час здійснення ними самоосвітньої діяльності» [2, с. 4]. Отже виділяємо в організаційні засади формування професійної компетентності керівників ЗДО застосування комплексу діагностичних методик для моніторингу якості означеного процесу (моніторинг розвитку) впродовж професійного розвитку слухачів у системі післядипломної освіти.

Наступною складовою процесу формування професійної компетентності керівника ЗДО є мотиваційна, адже його кінцевим результатом є перетворення процесу професійного зростання на суб'єктивну потребу управлінця та мету його професійної діяльності.

На необхідності стимулювання розвитку позитивної мотивації набуття управлінської компетентності керівника закладу дошкільної освіти наголошує Р. Шаповал. На його думку, «пізнання себе й усвідомлення своєї професійної діяльності, визначення освітніх потреб (виявлення конкретних знань, умінь, навичок, якостей, які необхідно опанувати), виявлення обсягу та характеру професійного й життєвого досвіду, з'ясування індивідуальних особливостей та визначення спектру мотивів педагогічної діяльності» є першим етапом в технології формування управлінської компетентності керівника ЗДО [11]. Зокрема, вчений виділяє три етапи означеного процесу: діагностично-проєктувальний, змістовно-процесуальний та оцінно-коригувальний, що передбачає самооцінювання та самокорекцію процесу особистісно-професійного вдосконалення керівника.

На мотиваційній складовій технології формування професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти в умовах системи підвищення кваліфікації акцентують й інші дослідники. Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко, А. Яцинік наголошують, що «активізація мотиваційно-ціннісної сфери керівників ДНЗ (виявлення мотивів розвитку організаційної культури, інтересу до управлінської діяльності, прагнення покращувати способи педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку, педагогічним колективом, батьками)» має бути саме першим етапом технології формування професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти в умовах системи післядипломної освіти» [7, с. 67].

На думку Т. Сорочан, провідною технологією розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти є науково-методичний супровід. Його суб'єктами є керівники шкіл, науковці, методисти, працівники інституту післядипломної педагогічної освіти, які спроможні забезпечити неформальну неперервність післядипломної освіти педагогічних і керівних кадрів [5].

Висновки. Таким чином, здійснене дослідження дозволяє зробити висновки про виокремлення з історії розвитку післядипломної освіти та сучасного стану її функціонування дієвих організаційно-методологічних засад професійної підготовки керівників закладів дошкільної освіти під час післядипломного навчання, забезпечення яких сприятиме, на наш погляд, формуванню їхньої професійної компетентності. Це такі, як-от: сприяння розвитку мотивації керівників до професійного вдосконалення та формування компетентності, що має бути їхньою особистісною потребою та метою професійної діяльності; визначення та дотримання під час курсів підвищення їхньої цільової спрямованості на компетентно-зорієнтований зміст; застосування комплексу діагностичних методик упродовж розвитку професійної компетентності слухачів (моніторинг розвитку) та організаційно-методологічне забезпечення програми курсів і профільних дисциплін у розрізі формування професійної компетентності керівника.

Перспективи подальшого наукового пошуку можуть бути пов'язані з дослідженням форм і методів навчання керівників закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бобир В. Г. Професійний розвиток керівника дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник УМО «Педагогіка»* № 2 (2016) URL :http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/pedagogika/2_2016/%D0%91%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%80.pdf
2. Махиня Т.А. Розвиток управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.06. К., 2011. 20 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (державного стандарту дошкільної освіти»» від 12.01.2021 р. № 33URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» від 28 вересня 2021 року № 620-21 URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti
5. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф.дис ... д-ра пед.наук: 13.00.04. Луганськ: Б.в., 2005. 43 с.
6. Семиченко В. А. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти: монографія. Київ, 2002. 135 с.
7. Рибалко Л. С., Чорновол-Ткаченко Р. І., Яцинік А. В. Теоретичні питання розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : монографія. Харків : Вид. група «Основа», 2015. 112 с.
8. Федорович А. Форми підготовки фахівців дошкільної освіти в України (початок XX ст.). *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». Випуск 5/37 (2017). С. 240–251.
9. Фомина Н. Б. Формирование квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08, 2010. Москва. 24 с.
10. Фунтікова О. О. Дошкільна освіта: історико-педагогічні та сучасні аспекти. *Педагогіка формування особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 56-57 (109-110). С. 28–37.
11. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2009. 20 с.

Reference:

1. Bobyr, V. H. (2016). Profesiinyi rozvytok kerivnyka doshkilnoho navchalnoho zakladu [Professional development of the head of a preschool educational institution]. *Naukovyi visnyk UMO «Pedahohika»*, 2. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/pedagogika/2_2016/%D0%91%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%80.pdf [in Ukrainian].
2. Makhynia, T. A. (2011). *Rozvytok upravlinskykh umin kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii* [Development of managerial skills of heads of preschool educational institutions in the system of advanced training]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
3. On approval of the Basic component of preschool education (State Standard of preschool education), Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2021 No. 33. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
4. On approval of the Professional Standard "Head (director) of preschool institution", Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 28, 2021 No. 620-21. Retrieved from

https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].
5. Sorochan, T. M. (2005). *Rozvytok profesionalizmu upravlinskoi diialnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [The development of management professionalism of general secondary school directors in the system of In-Service Teacher Training]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Luhansk [in Ukrainian].
6. Semychenko, V. A. (2002). *Sotsialno-psykholohichni chynnyky motyvatsii profesiinoho vdoskonalennia osobystosti kerivnykh kadriv osvity* [Socio-psychological factors motivating the professional development of the personality of educational leaders]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Rybalko, L. S., Chernovol-Tkachenko, R. I., & Yatsynik, A. V. (2015). *Teoretychni pytannia rozvytku orhanizatsiinoi kultury kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi osvity* [Theoretical issues of development of organizational culture of heads of preschool educational institutions in the system of postgraduate education]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
8. Fedorovych, A. (2017). Formy pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity v Ukrainy (pochatok XX st.) [Forms of training of preschool education specialists in Ukraine (early twentieth century)]. *Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika»*, 5/37, 240–251 [in Ukrainian].
9. Fomina, N. B. (2010). *Formirovanie kvalimetricheskoi kompetentnosti rukovoditelia obshcheobrazovatelnogo uchrezhdeniia v sisteme povysheniia kvalifikatcii* [Formation of qualimetric competence of the head of a general education institution in the system of advanced training]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Moskva [in Russian].
10. Funtikova, O. O. (2017). Doshkilna osvita: istoryko-pedahohichni ta suchasni aspekty [Preschool education: historical-pedagogical and modern aspects]. *Pedahohika formuvannia osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh,* 56-57 (109-110), 28-37 [in Ukrainian].
11. Shapoval, R. V. (2009). *Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti kerivnyka doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Formation of managerial competence of the head of the preschool educational institution]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].

Sultanova N. V.,
orcid.org/0000-0003-3510-4662

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM: HISTORY AND PRESENT

Historical and pedagogical aspects, modern organizational and pedagogical principles of the process of forming professional competence of heads of preschool educational establishments in the conditions of postgraduate education institutions have been represented; the possibility of continuity of effective mechanisms and conditions has been substantiated.The influence of the party course on the training and functional responsibilities of heads in the preschool education system have been shown. Prerequisites for the development of educational institutions and courses for professional training of teachers and managers in Ukraine have been identified.

The urgency of forming professional competence of heads of preschool education institutions has been determined, which we interpret as a dynamic combination of knowledge, skills, abilities and other personal qualities that determine the ability and guarantee readiness for professional performance of managerial tasks.

The basics of managerial culture of managers and the content of managerial competence of directors of kindergartens have been revealed. The Professional Standard of a Head of a Preschool Education Institution has been analyzed and the requirements to its professional activity in the context of managerial responsibilities and functions have been singled out. It is emphasized that the development of professional competence of heads of preschool education institutions is facilitated by the development of their organizational culture, including in the system of postgraduate education.The methodological basis of professional development of heads of preschool educational

institutions from the standpoint of professional-personal, professional-competence formation and professional activity has been outlined.

The essence of organizational and methodological principles of their professional training has been revealed, which is based on the unity of such components as axiological-motivational, cognitive and personal. It is emphasized that the core of professional competence of a head of a preschool educational institution is a qualimetric component that reproduces the unity of specialists' theoretical and managerial training and practical ability to comprehensively use applied analytical and evaluation technologies.

The motivational component, scientific and methodological support of advanced training courses as system-forming components of acquiring professional competence of a head of a preschool institution have been characterized. It is concluded that the observance of certain organizational and methodological principles of professional training of heads of preschool educational institutions in the conditions of postgraduate education will contribute to the most effective formation of their professional competence.

Key words: preschool education, History of Pedagogy, preschool educational institutions, head of a preschool educational institution, professional competence, managerial culture, organizational and methodological principles.

Дата надходженнястатті: 09.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Атаманчук Ю. М.

УДК 37.091.4(438)Оконь:37.0(477)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.327*

Терещук Г. В.*,*
orcid.org/0000-0003-1717-961X
Янкович О. І.*,*
orcid.org/0000-0003-4253-5954

ОСВІТНЯ, НАУКОВА Й УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВІНЦЕНТА ОКОНЯ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ

У статті відображено життєвий шлях, освітню, наукову й управлінську діяльність Вінцента Оконя – знаного у світі польського вченого, професора Варшавського університету, члена Польської академії наук, засновника Польського педагогічного товариства, редактора польських педагогічних журналів, почесного члена Польського товариства дослідження ігор.

Зазначено вагомий внесок польського педагога в розвиток дидактики, педагогіки вищої школи, педевтології (науки про вчителя), історії педагогіки, порівняльної педагогіки. В. Оконь обґрунтував засади проблемного навчання, багатостороннього навчання; розробляв проблеми психології й педагогіки гри та забави; довів необхідність розвитку активності учня в набутті знань, готовність до навчання впродовж життя, що сьогодні трактується як ключова компетентність. Переконання вченого про партнерські стосунки вчителів, батьків і учнів закладено у формулу Концепції Нової української школи.

Визначено перспективи використання ідей В. Оконя в сучасній освітній галузі України та Польщі: підвищення ефективності проблемного навчання за умови реалізації з груповими формами роботи; єдність процесів набуття знань, виховання цінностей, волі, переконань учнів; формування самостійності та відповідальності особистості як шлях до зміни світу;

* © ***Терещук Г. В.***
* © ***Янкович О. І.***

підготовка вчителя до забезпечення суб'єктності учасників освітнього процесу; розвиток педагогічної культури суспільства як чинника досягнення прогресу країни.

Акцентовано увагу на тому, що популяризація ідей польського вченого в Україні сприяє поглибленню євроінтеграційних тенденцій, зближенню двох держав і взаємному обміну культурно-моральними цінностями. Наголошено, що життя й діяльність В. Оконя є прикладом для наслідування сучасними науковцями, що досліджують актуальні проблеми педагогіки, психології, менеджменту освіти.

Ключові слова: В. Оконь, освітня, наукова й управлінська діяльність, дидактика, проблемне навчання, багатостороннє навчання, методи навчання, гра, забава, педагогічна культура, ключова компетентність.

Постановка проблеми. Інтеграція в європейський освітній простір спонукає науковців України до вивчення педагогічних персоналій зарубіжних країн у контексті впровадження запропонованих ними інновацій у навчання здобувачів освіти в умовах сьогодення. Серед відомих представників зарубіжної дидактики В. Оконь – польський учений добре знаний у світі. Професор Варшавського університету, член Польської академії наук, засновник Польського педагогічного товариства, редактор польських педагогічних журналів, почесний член Польського товариства дослідження ігор, він визнаний не лише в галузі педагогіки, а й психології. Зробив вагомий внесок у розвиток педевтології (науки про вчителя), історії педагогіки, порівняльної педагогіки.

В Україні окремі навчальні книги В. Оконя відомі ще із середини минулого століття, а саме: «Основи проблемного навчання», «Вступ до загальної дидактики». Проте освітня діяльність і творчість польського дидакта та управлінця маловідомі українським освітянам, як і його життєвий шлях, сповідувані ним цінності, що можуть стати прикладом для наслідування.

Аналіз досліджень. Життєвий шлях, освітня, наукова й управлінська діяльність, педагогічні погляди В. Оконя є предметом вивчення таких польських учених, як-от: Р. Кантор (R. Kantor) [9], Х. Квятковська (H. Kwiatkowska) [13], А. Красінський (A. Krasiński) [10], Є. Марек (J. Marek) [14] та ін.

Досліджуючи творчість В. Оконя, Х. Квятковська ставить питання: «Чи витримають погляди видатного освітнього й педагогічного діяча перевірку часом?» Її відповідь – однозначно так, вони продовжують зберігати актуальність [13].

Найповніше й системно творчість В. Оконя проаналізували А. Сурдик (A. Surdyk) [8], С. Ющик (S. Juszczyk) [8]. Проте проблема комплексного аналізу життя й творчості видатного дидакта, гуманіста у працях науковців вирішена недостатньо.

Українські вчені А. Василюк [3], І. Кузьма [12], Н. Ничкало [11], О. Янкович [5] та ін. досліджують різні аспекти навчання здобувачів освіти у Польщі, педагогічні персоналії цієї країни. Не виявлено праць вітчизняних авторів, у яких відображені освітня діяльність та дидактичні погляди вченого зі світовим ім'ям. Аналіз посібників з історії педагогіки (І. Зайченка, М. Левківського ;за ред. Г. Троцко тощо) засвідчив, що в цих книгах серед видатних педагогів минулого й сучасності В. Оконя немає.

Польські автори М. Библюк [6–7], М. Танась [3], Ф. Шльосек [11] та ін. відкривають для польського наукового грона здобутки Г. Ващенка, О. Захаренка, І. Зязюна, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін., аналізують їхній творчий шлях, проблеми становлення на тлі суперечливих суспільно-політичних чинників. Водночас поза колом інтересів українських науковців, що вивчають педагогічні персоналії, істориків педагогіки виявилася відома на весь світ постать польського дидакта, що зумовило **мету статті**: відобразити життєвий шлях, освітню, наукову й управлінську діяльність

Вінцента Оконя, визначити перспективи використання його ідей у сучасній освітній галузі України.

Виклад основного матеріалу. Переосмислення освітньої, наукової й управлінської діяльності В. Оконя в контексті актуальних проблем сучасної освіти буде більш аргументованим і логічним крізь призму його життєвого шляху.

В. Оконь народився 22 січня 1914 р. у селі Чойєнець (Chojeniec), що розташоване між Хелмом і Любліном. Він був сьомою дитиною у великій сім'ї, яка вела чимале господарство, маючи у власності 10 гектарів землі. З ранніх років майбутній педагог захоплювався книгами, сам навчився читати у 5 років. Розпочав навчання вшколі в с. Майдан Загородинський (Majdan Zahorodyński). Через обставини, що склалися, вступив туди на рік пізніше, ніж це мало би бути, але вже за кілька тижнів завдяки тому, що добре вмів читати й писати, був переведений до другого класу. Впродовж трьох років перечитав усі книги (а це близько 100) зі шкільної бібліотеки. Продовжив навчання у школі в містечку Сєдліще (Siedliszcze).

1 вересня 1929 р. вступив до вчительської семінарії в Хелмі. Саме там познайомився з кількома видатними педагогами, місія яких полягала не в тому, щоб задавати завдання або передавати знання, але щоб усебічно впливати на розум і почуття. У семінарії В. Оконь був активним учасником соціально-культурного життя. Тут розвивалися літературні, театральні, музичні таланти майбутніх учителів. Найвагоміший педагогічний досвід В. Оконь здобув під час педагогічної практики в школі, де він зіткнувся з проблемою погано підготовлених учителів.

У 21 рік В. Оконь був змушений пройти військову службу в Луцьку. У 1937 р. він розпочав педагогічну діяльність. Спочатку отримав першу (тимчасову через нестачу кадрів) учительську посаду в Пулавському повіті, а згодом став учителем на постійній основі в семикласній школі в селі поблизу Гавроліна (Gawrolin). Тоді ж склав учительський іспит і розпочав навчання у Вільному польському університеті (Wolna Wszechnica Polska) у Варшаві.

Під час Другої світової війни поєднував педагогічну діяльність із військовою службою; у підпіллі керував студентськими групами, які вивчали заборонені окупантами предмети й теми.

У вересні 1946 р. у віці 32 років, закінчивши Лодзький університет, склав іспит із загальної педагогіки і захистив магістерську роботу.

Вагомою подією у педагогічній діяльності, що вплинула на становлення В. Оконя як ученого зі світовим ім'ям, стало знайомство з Б. Суходольським, який порекомендував видати праці, в яких викласти свої переконання. Так, у 1948 р. були опубліковані «Дитяча творчість», а також «Девізи школи творчості і праці» (твір історичного характеру, перший розділ «Протест проти пасивної школи» став девізом педагогічної діяльності автора). У цей час В. Оконь активно розробляв теоретико-методичні засади гри, дискутуючи з відомими професорами Т. Котарбінським (T. Kotarbiński) та Б. Суходольським (B. Suchodolski) [8, с. 14].

Також у 1948 р. у Лодзькому університеті В. Оконь захистив докторську дисертацію на тему гри в процесі виховання. Але навіть після захисту він продовжив розробляти теорію гри (у 1987 р. опублікував комплексну працю на цю тему «Гра і реальність») [8, с. 14].

У 1949 р. на запрошення професора Б. Суходольського розпочав викладацьку діяльність на кафедрі загальної педагогіки Варшавського університету.

Впродовж кількох років аналізував шкільні досягнення дітей та молоді в Польщі, а згодом також за кордоном. Процеси навчання і виховання трактував як провідне джерело шкільних успіхів і невдач учнів. Спільно з педагогічними колективами,

послідовниками його ідей проводив емпіричні дослідження щодо розвитку самостійності учнів, зв'язку теорії з практикою. Результатом тривалої праці, роздумів стала видана у 1954 р. стотисячним тиражем книга «Процес навчання», яка була перекладена декількома мовами: німецькою, російською, японською. Вона заохочувала вчителя до самостійності мислення, дослідження етіології освітніх явищ, їх перебігу та патології.

У 1955 р., через 7 років після здобуття вченого ступеня доктора, В. Оконь отримав звання надзвичайного професора (у Польщі це нижчий професорський ступінь). А в 1966 р. здобув і вищий професорський ступінь – професор звичайний.

Управлінська діяльність ученого, насамперед, пов'язана з Варшавським університетом, де він у 1958–1960 рр. був деканом педагогічного факультету. У цьому ж закладі В. Оконь працював професором до кінця 1984 р., а до пенсії успішно виконував обов'язки завідувача кафедри загальної педагогіки.

У 1960-х рр. В. Оконь організував для вчителів-новаторів два літніх курси, під час яких було опрацьовано засади створення в країні мережі пілотних шкіл, у яких реалізовувалися нові дидактичні й організаційні підходи до навчання, зокрема проблемні методи та диференційовані групові методи роботи [8, с. 15].

Впродовж 60–80-х рр. видатний польський педагог проводив інтенсивну управлінську, освітню, видавничу діяльність: у 1961 р. став директором Інституту педагогіки; у 1972–1974 рр. – директором Інституту педагогічних досліджень; у 1971–1973 рр. – членом президії Комітету експертів для вивчення рапорту про стан освіти; у 1975–1984 рр. – редактором видання «Педагогічний квартальник», а в 1978–1987 рр. – «Педагогічні студії». У 1973 р. його обрали членом-кореспондентом Польської академії наук; у 1983 р. став дійсним членом Польської академії наук. У 1974–1984 р. керував Комітетом педагогічних наук Польської академії наук. Упродовж трьох каденцій зробив вагомий унесок у розвиток молодих науковців, зокрема був для них організатором конкурсів наукових робіт, двотижневих курсів, що стали своєрідною школою методології наукових досліджень [8, с. 16].

Помер видатний педагог у Варшаві у 2011 р. у віці 97 років. Він прожив насичене життя, сповнене турботи про розвиток освіти і науки.

Одним із найважливіших наукових здобутків В. Оконя є розробка теорії проблемного навчання, створення проблемних ситуацій – теоретичних і практичних, що стимулюють учнів до розуміння суті проблеми, пошуку раціонального рішення та його перевірки.

В. Оконь виявив ефективність проблемно-групового навчання, вплив колективних зусиль на інтелектуальний розвиток школярів. Отже, задовго до популяризації інтерактивних методів польський професор висвітлював історію проблемно-групового навчання, доводив доцільність об'єднання учнів, описував форми групової роботи [2, с. 141–142, 157–158].

Сучасною термінологією ідея поєднання проблемного та групового навчання звучить як інтеграція технологій проблемного та інтерактивного навчання та зберігає актуальність у сучасному освітньому просторі і Польщі, і України.

Польський професор пов'язував зміст освіти з методами його засвоєння. Він відстоював думку про те, що зміст може стати доступнішим, зрозумілішим учневі, коли він сам знаходить істину, виявляє готовність до навчання впродовж життя. Сьогодні це ключова компетентність сучасної школи.

В. Оконя запрошували читати лекції на цю тему не тільки європейські університети, але й США, Японії. На основі текстів цих виступів у Японії в Токіо була опублікована книга. У Польщі на зазначену тему В. Оконь видав дві книжки:

«Біля основ проблемного навчання» (1964, 1965), «Проблемне навчання у сучасній школі» (1975–1987). Остання перекладена на болгарську, чеську, японську, російську і румунську мови [8, с. 16].

У сфері інтересів польського професора – не лише набуття знань, а й виховання цінностей, волі, переконань учнів. У цьому процесі він відводив вагому роль учителеві, його інтелектуальній свідомості в розвитку особистості школярів. Важливим здобутком В. Оконя є обґрунтоване ним положення про те, що емоційні переживання учня сприяють формуванню в нього необхідних переконань і цінностей.

Ґрунтовні наукові дослідження дали змогу видатному дидакту сформулювати теорію багатостороннього навчання (kształcenie wielostronne), у якій людина трактується як цілісність, яка гармонійно функціонує. Ця теорія була представлена в книзі «Вступ до загальної дидактики» [1, с. 200].

В. Оконь з'ясував фізіологічні й психологічні передумови обґрунтованої ним концепції. Предметом теорії багатостороннього навчання він визначив розвиток людини, що відбувається під впливом навчання. Ідеться як про розвиток окремих осіб, так і про цілі покоління(молоде і старше), які впливають на суспільний прогрес [1, с. 200–201].

Корені цієї концепції, як зазначає Х. Квятковська, сягають часів античності, ідеалу виховання, створеного у стародавньому світі. Польський дидакт брав до уваги три основних види активності людини: пізнавальна, почуттєво-емоційна і діяльнісна [1, с. 205; 13, с. 6].

«У своїх прагненнях забезпечити вихованцям гармонійний розвиток, – писав В. Оконь, – школа стикається з різноманітними перешкодами, часто зазнає невдач. Однією з найважливіших причин цих невдач є втрата рівноваги в освіті, яка в сучасних умовах спрямована лише на інтелектуальний розвиток за нестачі уваги до культури почуттів і культури праці» [1, с. 201].

Отже, задовго до впровадження компетентнісного підходу В. Оконь дійшов до думки про єдність процесів формування знань, умінь, переконань та ціннісних орієнтацій.

Концепція багатостороннього навчання є предметом дослідження А. Красінського. Він виявив у творчій спадщині всесвітньовідомого польського дидакта цінну для розвитку сучасної школи ідею, втілення якої передбачає пізнання учнями середовища життя, емоційне ставлення до дійсності, а також участь у перетворенні світу [10, с. 90].

Книга «Вступ до загальної дидактики» є важливою для організації освітнього процесу: автор відобразив принципи навчання, класифікацію методів навчання, типи уроків, проблемне викладання-навчання, програмоване навчання, дидактичні засоби тощо.

Відповідно до традицій польської педагогіки В. Оконь диференціював гру і забаву як ефективні методи викладання-навчання. На його думку, забава – це діяльність, яка виконується для приємності [15, с. 465]. Цей метод, у розумінні польського дидакта, спирається на уяву, що створює нову дійсність [4, с. 19].

Гра є таким різновидом забави, який заснований на дотриманні чітко сформульованих правил. Формуючи повагу до правил, гра виконує важливі навчально-виховні функції: допомагає процесу пізнання, вчить поважати прийняті норми, сприяє співробітництву, привчає як до перемоги, так і поразки [1, с. 282–283].

В. Оконь започаткував емпіричні та порівняльно-педагогічні дослідження щодо розробки теорії навчання у вищій школі, публікуючи їхні результати в періодичному виданні «Дидактика вищої школи». Він часто наголошував на необхідності дотримання

принципу зв'язку практики з теорією, вважаючи, що практика без теорії мертва, а тому розробив концепцію експериментальних шкіл [13, с. 5].

Під час життя В. Оконя ще не набула популярності проблема розвитку медіаграмотності учнів, проте її ідеї простежуються у творчості професора. Він, як зазначає Х. Квятковська, відстоював доцільність самостійності, зокрема й мислення, виступав проти сліпої віри в друковане слово [13, с. 9].

Формування самостійності та відповідальності людини В. Оконь розглядав як шлях до зміни світу, розвитку глобальної цивілізації [12, с. 11].

Значущою темою творчості професора була історія освіти та педагогічної думки в Польщі, вивчення персоналій, що відіграли вагому роль у генезі освіти.

Наступний важливий напрям у творчості В. Оконя – це визначення педагогічних дефініцій, уніфікація термінології в галузі педагогіки. Цю працю він виконував спочатку в невеликому колективі, а згодом продовжив сам. Її результатом став виданий Польським науковим товариством «Педагогічний словник» (1975–1992). Його тираж становив 250 000 примірників.

В. Оконь також студіював проблеми виховання, при цьому звернув увагу на нестачу педагогічної культури польського суспільства. Її часом не вистачало в самих учителів, які заперечували партнерські стосунки з учнями, у батьків, які вдавалися до насильства в родині. Такі тривожні симптоми він помічав навіть серед освічених людей. Поширення педагогічної культури вважав обов'язком педагогів. Виховання, на думку В. Оконя, охоплює процеси перетворення в самій особистості (самонавчання, самовиховання), інтерперсональні стосунки, процеси інституційного виховного впливу в середовищах, що слугують цим цілям (родина, школа, молодіжна організація) або покликані виконувати інші завдання (костел, виробничі колективи, засоби масової інформації, політичні партії).

Формування й поширення педагогічної культури В. Оконь здійснював двома шляхами:

1. Теоретичний аналіз й емпіричні дослідження процесів навчання та виховання, усвідомлення їхньої складності. Результатом цієї діяльності є видання книг, статей і рецензій.

2. Поширення праць як польських, так і зарубіжних авторів. Популяризація творів класиків педагогіки через видання спільно з професором Б. Суходольським 31-томної «Бібліотеки вчителя», а також підготовка з Т. Левовицьким 7-томної «Бібліотеки педагогічного поступу» [8, с. 18].

В. Оконь багато уваги приділяв проблемам формування готовності вчителів до педагогічної діяльності, покликанню до цієї професії, удосконаленню методів роботи педагогічних працівників. Він уважав, що студентів необхідно навчати поважати свободу учня, допомагати становленню суб'єктності здобувачів освіти. Теза про те, що вільна людина – це не лише та, яка відповідає за свої дії, а й за дії інших людей, спонукає до змін в освітній галузі [13, с. 21].

Ідея польського педагога про суб'єктну позицію учнів, інших учасників освітнього процесу співзвучна із сучасними підходами до формування полісуб'єктного середовища закладу освіти. Переконання вченого про партнерські стосунки вчителів, батьків і учнів закладено у формулу не лише сучасної школи, а й дошкілля.

В. Оконь прочитав сотні лекцій у закладах із підготовки вчителів, на конференціях, а також по радіо і на телебаченні. За значну педевтологічну працю у 1980 р. його удостоїли титулу почесного доктора (doktora honoriscausa) Краківської вищої педагогічної школи (зараз Педагогічна академія імені Комісії народної освіти); а у 2006 р. він отримав диплом почесного доктора Сілезького університету [8, с. 19].

Життя В. Оконя є прикладом служіння інтересам учнів, суспільства, країни. Він випромінював оптимізм, а це шлях до пошуку того, що сприяє прогресу; не зосереджувався на критиці, яка перешкоджає в поступі.

Висновки. Вінцент Оконь – видатний польський діяч, учений, що студіював фундаментальні основи процесу навчання, зробив вагомий унесок у розвиток дидактики, історії педагогіки, порівняльно-педагогічних досліджень, соціології виховання. Знаний у світі завдяки обґрунтуванню проблемного навчання, теорії багатостороннього навчання, психології й педагогіки гри та забави. Він проводив наукові пошуки в галузі дидактики вищої школи, психологічних основ процесу навчання. Уніфікував термінологію у сфері педагогіки.

Ідеї В. Оконя про співвідношення змісту, форм і методів навчання; зв'язок теорії та практики;підвищення ефективності проблемного навчання за умови реалізації з груповими формами роботи; єдність процесів набуття знань, виховання цінностей, волі, переконань учнів, формування самостійності та відповідальності особистості як шлях до зміни світу; підготовку вчителя до забезпечення суб'єктності учасників освітнього процесу;розвиток педагогічної культури суспільстваяк чинник досягнення прогресу країни зберігають актуальність також у сучасному освітньому просторі Польщі та України. Популяризація ідей польського вченого в Україні сприяє поглибленню євроінтеграційних тенденцій, зближенню двох держав і взаємному обміну культурно-моральними цінностями. Життя й діяльність В. Оконя є прикладом для наслідування сучасними науковцями, які досліджують актуальні проблеми педагогіки, психології, менеджменту освіти.

Подальших досліджень потребують питання підвищення ефективності навчання в сучасних закладах освіти завдяки поєднанню проблемного та інтерактивного навчання; комплексного аналізу праць В. Оконя, опублікованих у педагогічній періодиці Польщі.

Список використаних джерел:

1. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва: Высшая школа, 1990. 382 с.
2. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.
3. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський) / Алла Василюк, Мацей Танась. Вид. 2-ге, уточ. й доповн. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. 224 с.
4. Янкович О. І. Педагогіка забави в теорії і практиці початкової та дошкільної освіти України й Польщі. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць /редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 36. С. 19–24.
5. Янкович О. Праксеологічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України та Польщі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. *Серія: Педагогіка.* 2017. № 3. С. 28–35.
6. Bybluk M. Innowacje i eksperymenty pedagogiczne «okresu przełomu». Doświadczenia radzieckie, rosyjskie i ukraińskie. Bydgoszcz: wyd. KPSW w Bydgoszczy, 2015. 130 s.
7. Bybluk M. Odrodzenie i rozwój oświaty na niepodległej Ukrainie 1991–2010. Bydgoszcz: wyd. KPSW w Bydgoszczy, 2011. 200 s.
8. Juszczyk S., Surdyk A. Życie itwórczość naukowa profesora Wincentego Okonia. Iubilaei causa laudation. *HomoLudens*. 2009. No 1. S. 11–21.
9. Kantor R. Zabawa w dobie społeczeństwa konsumpcyjnego. Szkice o ludyzmie, ludyczności i powadze, a w istocie o jej braku. Kraków:*Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 2013. 263 s. URL: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/746/kantor_zabawa_w_dobie_spoleczenstwa_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. Krasiński A. Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej. *Seminare*. *Poszukiwania naukowe*. 2001. No 17.S. 89-98. URL: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Seminare_Poszukiwania_naukowe/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2001-t17/

Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2001-t17-s89-98/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2001-t17-s89-98.pdf
11. Kształcenie zawodowew Polscei Ukrainie–natleprzemian: monografia / Nella G. Nyczkało, Franciszek Szlosek. Warszawa; Radom, 2008.233 s.
12. Kuzma I. I. Technologies and methods of training prospective teachers at the universities of Poland for educational work. *Journal of Education, Health and Sport.* 2020. No 10 (2). P. 291–297. URL: https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/JEHS/article/view/JEHS.2020.10.02.034
13. Kwiatkowska H. Pojęcia systemu teoretycznego pedagogiki profesora Wincentego Okonia – czy wytrzymują próbę czasu? *Forum Oświatowe*. 2010. No 22(1(42)).S. 5–25. URL: https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/327
14. Marek J. O Konstruowaniu programów szkolnych: wokół artykułu Wincentego Okonia Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi w numerze 98. *Kwartalnik Pedagogiczny.* 2014. No 233 (3). S. 161–176.
15. Okoń W. Nowy Słownik Pedagogiczny. Warszawa: Żak, 1998. 468 s.
16. Okoń W. Zabawa a rzeczywistość. Warszawa:Wydawnictwo «Żak», 1995. Wyd. 2-e. 360 s.

References:

1. Okon, V. (1990). *Vvedeniye v obshchuyu didaktiku* [Introduction to General Didactics]. Moskva: Vysshaya shkola [in Russian].
2. Okon, V. (1968). *Osnovy problemnogo obucheniya* [Fundamentals of problem-based learning]. Moskva: Prosveshcheniye [in Russian].
3. Vasyliuk, A., & Tanas, M. (2013). *Pedahohichnyi slovnyk-leksykon (ukrainsko-anhlo-polskyi)* [Pedagogical dictionary-lexicon (Ukrainian-English-Polish)]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
4. Yankovych, O. I. (2017). Pedahohika zabavy v teorii i praktytsi pochatkovoi ta doshkilnoi osvity Ukrainy y Polshchi [Game Pedagogy in the theory and practice of primary and preschool education of Ukraine and Poland]. *Pedahohichnyi almanakh*, 36, 19–24 [in Ukrainian].
5. Yankovych, O. (2017). Prakseolohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy ta Polshchi [Praxeological training of future teachers at higher educational institutions of Ukraine and Poland]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika*, 3, 28–35 [in Ukrainian].
6. Bybluk, M. (2015). *Innowacje i eksperymenty pedagogiczne «okresu przełomu». Doświadczenia radzieckie, rosyjskie i ukraińskie* [Innovations and pedagogical experiments of the "breakthrough period". Soviet, Russian and Ukrainian experiences]. Bydgoszcz: wyd. KPSW w Bydgoszczy [in Polish].
7. Bybluk, M. (2011). *Odrodzenie I rozwój oświaty naniepodległej Ukrainie 1991–2010* [The revival and development of education in independent Ukraine in 1991–2010]. Bydgoszcz: wyd. KPSW w Bydgoszczy [in Polish].
8. Juszczyk, S., & Surdyk, A. (2009). Życie itwórczość naukowa profesora Wincentego Okonia. Iubilaeicausa laudation [The life and scientific work of Professor Wincenty Okoń. Jubilee for the sake of praise]. *Homo Ludens*, 1, 11–21 [in Polish].
9. Kantor, R. (2013). *Zabawa w dobie społeczeństwa konsumpcyjnego. Szkice o ludyzmie, ludyczności i powadze, a w istocie o jej braku* [Fun in the age of the consumer society. Sketches about ludism, ludic nature and seriousness, and indeed about its lack]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Retrieved from https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/746/kantor_zabawa_w_dobie_spoleczenstwa_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Polish].
10. Krasiński, A. (2001). Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej [The theory of multilateral education by Wincenty Okoń in school and catechetical didactics]. *Seminare. Poszukiwania naukowe,* 17, 89–98. Retrieved from https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Seminare_Poszukiwania_naukowe/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2001-t17/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2001-t17-s89-98/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2001-t17-s89-98.pdf [in Polish].
11. Nyczkało, N. G., & Szlosek, F. (2008). *Kształcenie Zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian* [Vocational education in Poland and Ukraine – against the background of changes]. Warszawa; Radom [in Polish].

12. Kuzma, I. I. (2020). Technologies and methods of training prospective teachers at the universities of Poland for educational work. *Journal of Education, Health and Sport,* 10 (2), 291–297. Retrieved from https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/JEHS/article/view/JEHS.2020.10.02.034 [in English].
13. Kwiatkowska, H. (2010). Pojęcia systemu teoretycznego pedagogiki profesora Wincentego Okonia – czy wytrzymują próbę czasu? [Concepts of the theoretical system of Professor Wincenty Okoń's pedagogy – do they stand the test of time?]. *Forum Oświatowe*, 22 (1(42)), 5–25. Retrieved from https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/327 [in Polish].
14. Marek, J. (2014). O konstruowaniu programów szkolnych: wokół artykułu Wincentego Okonia Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi w numerze 98... [On curriculum development: around Wincenty Okoń's article entitled "New tendencies in the research on school curricula", which appeared in vol. 98...]. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 233 (3), 161–176 [in Polish].
15. Okoń, W. (1998). *Nowy Słownik Pedagogiczny* [New Pedagogical Dictionary]. Warszawa: Żak [in Polish].
16. Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość* [Game and reality]. Warszawa: Wydawnictwo «Żak» [in Polish].

Tereshchuk H. V.,
orcid.org/0000-0003-1717-961X
Yankovych O. I.,
orcid.org/0000-0003-4253-5954

WINCENTY OKOŃ'S EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND MANAGEMENT ACTIVITIES: HISTORY AND MODERN CONTEXT

The article reflects the life, educational, scientific and managerial activities of Wincenty Okoń – a world-famous Polish scientist, professor at the University of Warsaw, member of the Polish Academy of Sciences, founder of the Polish Pedagogical Society, editor of Polish pedagogical journals, honorary member of the Polish Game Research Society.

The significant contribution of the Polish educator to the development of Didactics, Higher School Pedagogy, Pedeutology (science about a teacher), History of Pedagogy, Comparative Pedagogy has been noted. W. Okoń substantiated the principles of problem-based learning, multilateral learning; developed the problems of game and funpsychology and Pedagogy; proved the need to develop student activity in the acquisition of knowledge, readiness for lifelong learning, which today is interpreted as a key competence. The scientist's belief in the partnership of teachers, parents and students is embedded in the formula of the Concept of the New Ukrainian School.

Prospects for the use of W. Okoń's ideas in the modern educational field of Ukraine and Poland have been determined: increasing the efficiency of problem-based learning under the condition of implementation with group forms of work; unity of processes of acquisition of knowledge, education of students' values, will, beliefs; formation of independence and responsibility of the personality as a way to change the world; teacher training to ensure the subjectivity of participants in the educational process; development of pedagogical culture of the society as a factor in achieving progress of the country.

The attention has been focused to the fact that the popularization of the ideas of the Polish scientist in Ukraine contributes to the deepening of European integration trends, reproachment of two states and mutual exchange of cultural and moral values. It has been emphasized that the W. Okoń's life and work are an example to be followed by modern scientists who study current issues of Pedagogy, Psychology and Education Management.

Key words: W. Okoń, educational, scientific and management activities, didactics, problem-based learning, multilateral learning, teaching methods, game, fun, pedagogical culture, key competence.

Дата надходженнястатті: 19.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Чайка В. М.

УДК 37.091.113:378.046-021.68(477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.328

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

РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 50-ТІ – 90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ: ДЖЕРЕЛЬНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті проведено аналіз джерельної бази дослідження розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50-ті–90-ті роки ХХ століття. У ході дослідження джерела умовно поділено на певні групи за їх характерними ознаками. Відповідно до місць зберігання документів виокремлено архівні, бібліотечні, електронні джерела інформації. Надано характеристику низці вже відомих, проте малодоступних джерел, аналіз яких дав можливість з'ясувати і дослідити політичні, соціальні, економічні та передусім педагогічні передумови розвитку системи підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти в Україні у 50-ті – 90-ті роки ХХ століття. Проаналізовано та систематизовано наукові здобутки вітчизняних учених, які досліджували питання розвитку післядипломної педагогічної освіти, зокрема і керівних педагогічних кадрів. Розглянуто масив нормативно-правових, наукових, бібліотечних та літературних джерел, завдяки яким утворюється цілісна картина про трансформаційні зміни змісту, засобів, форм та методів підвищення професійного рівня директорів шкіл у процесі розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти. З'ясовано, що основою дослідження ґенези післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50-ті–90-ті роки ХХ століття є нормативно-правові документи, дисертації та їх автореферати, монографії, матеріали періодичних наукових фахових видань, збірники тез конференцій, матеріали архівних і бібліотечних фондів, довідково-словникові та енциклопедичні, джерела інформації з електронних ресурсів та ін. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок з вивчення педагогічного досвіду організації післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти та його застосування в сучасних освітніх умовах.

Ключові слова: джерельна база, історико-педагогічні джерела, післядипломна педагогічна освіта, керівники закладів загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Від професійного рівня керівників безпосередньо залежить ефективне управління освітніми процесами в закладі освіти, а відтак і якість освіти. А тому, дослідження історії становлення та розвитку їхньої післядипломної освіти дозволить сформувати педагогічну думку щодо стратегії її вдосконалення.

Формування педагогічної думки згідно з вимогами суспільства, за твердженням Л. Артемової, відбувається у певних історичних, соціальних та економічних умовах, адже важливим є знання про ті історичні обставини, що мали значення для педагогічних ідей, праць, методів та форм навчання [2].

Об'єкт історичного дослідження неможливо вивчити, штучно відтворивши умови його існування. Відтак, історико-педагогічні джерела є важливими носіями інформації, на підставі якої здійснюється аналіз педагогічних явищ [12]. Отже, основу кожного історико-педагогічного дослідження складає система історичних, літературних та наукових джерел.

[*]© *Вишневська Я. А.*

За часів незалежності педагогічна наука України внаслідок збільшення наукових досліджень збагатилась історико-педагогічними та науковими джерелами з ґенези післядипломної педагогічної освіти. Однак, розвиток післядипломної освіти не всіх категорій педагогічних працівників набув ґрунтовного вивчення. Так, малодослідженими залишаються особливості розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти у період 50–90-х років ХХ століття, що потребує вирішення.

Аналіз досліджень. Проблеми джерелознавства знайшли відображення у працях багатьох учених, наукові розвідки яких висвітлювали окремі історичні події та явища, що відбувались у педагогічному просторі. Серед них – О. Адаменко, Л. Березівська, А. Вихрущ, С. Гончаренко, Н. Гупан, Е. Днепров, І. Жорова, М. Євтух, М. Олійник, Д. Раскін, О. Савченко, Н. Слюсаренко, В. Стешенко, О. Сухомлинська, О. Янкович. Аналіз джерельної бази дослідження післядипломної педагогічної освіти в України другої половини ХХ століття здійснено у дослідженнях Л. Березівської, І. Жорової, В. Кузьменка, В. Курила, О. Петренко, О. Попової та ін.

Однак, попри існування у вітчизняній науковій думці досліджень з окремих питань підвищення кваліфікації директорів шкіл, наразі невирішеним залишається питання з'ясування джерельної бази наукових розробок з тематики розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти в другій половині ХХ сторіччя.

Мета статті – систематизувати та проаналізувати джерельну базу дослідження розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50-ті – 90-ті роки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «джерельна база» О. Адаменко розуміє масив джерел, використання яких дозволяє розв'язати всі завдання конкретного історико-педагогічного дослідження [1].

На думку Л. Березівської, джерельна база кожного історико-педагогічного дослідження складається з сукупності носіїв інформації про педагогічне минуле, що спеціально підібрані, систематизовані та класифіковані [3]. Отже, джерела в історико-педагогічному дослідженні мають бути об'єднанні певною специфікою, а саме в них повинні відображатись суть та особливості становлення і розвитку досліджуваних освітніх та виховних процесів і явищ.

Попри чималу кількість наявних підходів до класифікацій джерел, на сьогодні неможливо віднайти такий, що відповідатиме завданням та меті історико-педагогічного дослідження розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50 – 90-ті роки ХХ століття.

Дослідження розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50-ті – 90-ті роки ХХ ст. проводилось із використанням документальних джерел, які в залежності від їх змісту, інформативності, важливості, послідовності, об'єктивності, наукової та цінності умовно поділено на групи: 1) нормативно-правові акти; 2) наукові праці (дисертації та автореферати дисертацій, монографії тощо); 3) матеріали періодичних видань (наукові фахові видання, збірники тез конференцій, інша наукова преса), навчальні підручники та посібники, в яких висвітлено тенденції розвитку педагогічної науки; 4) матеріали архівних та бібліотечних фондів; 5) довідково-словникові та енциклопедичні джерела; 6) джерела інформації з електронних ресурсів.

Першу групи джерел складають нормативно-правові документи, що визначали напрямок розвитку та зміст загальної середньої освіти в Україні; врегульовували питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема і керівних кадрів;

містили вимоги державних органів влади до організації післядипломної освіти директорів закладів загальної середньої освіти; визначали її кількісний та якісний склад, а також змістове та методичне наповнення підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів у період 50-х–90-х років XX століття.

За специфікою нашого дослідження зазначену групу поділяємо на джерела, що визначали концептуальні напрямки розвитку та функціонування загальної середньої освіти та післядипломної педагогічної освіти в радянський період. До цих документів відносимо закони СРСР та Української РСР, постанови державних органів влади: ЦК КПРС, КПУ, Ради Міністрів Радянського Союзу та Української РСР, Міністерства народної освіти, Народного Комісаріату освіти тощо. Іншою підгрупою є джерела, що дають розуміння підходів до розвитку післядипломної педагогічної освіти за часів незалежної України – закони, прийняті ВР України, нормативні акти (постанови, розпорядження, накази) Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки, інших міністерств та державних органів влади.

Цінною підгрупою джерел є низка підзаконних нормативних актів (постанов, розпоряджень, вказівок, наказів, інструкцій та директив тощо) з питань освіти, що видавались у різні історичні періоди та опубліковані в офіційних періодичних виданнях Міністерства освіти УРСР, Міністерства освіти України: «Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР» (1949–1959), «Збірник наказів та інструкцій – Міністерства освіти УРСР» (1960–1989), «Інформаційний збірник Міністерства освіти УРСР» (1990–1991), «Інформаційний збірник Міністерства освіти України» (1992–2000).

Наукове осмислення необхідності розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні на різних історичних етапах її становлення проводилось у низці наукових праць. Монографії та дисертації, що присвячувались дослідженням системи професійного розвитку педагогічних працівників, є важливими носіями наукової інформації та складають другу групу джерел нашого дослідження. Серед них дисертації з загальної педагогіки та історії педагогіки, захищені в установах НАПН України. Питання розвитку та функціонування системи післядипломної педагогічної освіти та теоретичних аспектів підвищення кваліфікації директорів шкіл висвітлені в дослідженнях В. Бондаря «Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения» (1986), В. Пікельної «Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект)» (1993), В. Мельник «Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти» (2003), Л. Тимчук «Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець XIX – XX століття) (2016), С. Чепурної «Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004 рр.)» (2005) та інших (З. Береговського (1996); С. Королюк (2006); М. Кривко (1996); Г. Тимошко (2004) та ін.).

Не менш значущими джерелами інформації є дисертації та автореферати дисертацій з теорії та методики професійної освіти та теорії і методики управління освітою, що за проблематикою є близькими до теми нашого дослідження. Деякі аспекти організації підготовки та підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти досліджувались у працях А. Кузьмінського «Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні» (2003), Л. Пермінової «Розвиток професійних умінь керівника школи у системі післядипломної освіти», С. Ситар «Розвиток теорії та технології наукового управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні (1991–2016 роки)» (2018), М. Смирнової «Підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів на засадах андрагогіки

в післядипломній освіті» (2010), Т. Сорочан «Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти» (2005), В. Стойкової «Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників» (2017) та ін.

Для джерельної бази досліджуваної тематики (розвитку післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів) особливе значення мають узагальнюючі наукові дослідження, проведені С. Крисюком [14; 15], в яких розкриваються основні етапи, ідеї, теорії, періодизація розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні у контексті змін її змісту, форм і методів.

Актуальними для дослідження історії розвитку післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів є наукові праці (монографії), що мають міждисциплінарний зв'язок із досліджуваною проблематикою. До таких джерел, в яких розкрито окремі дотичні до нашого дослідження питання, відносимо монографії: В. Гладуша «Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика» (2013); І. Жорової «Теорія і практика розвитку професіоналізму вчителів природничих дисциплін (1940-і рр. XX – початок XXI ст.)» (2016); І. Зязюна «Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи» (2000); Л. Кравченко «Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти» (2006); В. Примакової «Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні середина XIX – початок XXI століття» (2014) та ін. У цих монографіях детально описано окремі аспекти історії освіти в Україні, відображено закономірності, тенденції та підходи до післядипломної освіти окремих категорій педагогічних працівників у досліджуваний період.

Важливими джерелами інформації для дослідження розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти, вивчення змісту та наукових принципів здійснення підвищення їх кваліфікації є періодичні наукові фахові видання, збірники тез науково-педагогічних конференцій, інша наукова преса: «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Вестник высшей школы», «Шлях освіти», «Філософія освіти», «Радянська освіта», «Освіта», «Вища школа», «Вища освіта України», «Післядипломна освіта в Україні», «Педагогічний дискурс» та інші збірники наукових праць вищих навчальних закладів та наукових установ. Вивчення змісту публікацій дозволяє визначити особливості професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, з'ясувати практичні й теоретичні сторони процесу підвищення їхньої кваліфікації та ознайомитись із досвідом роботи закладів післядипломної освіти з цього напрямку на певних історичних етапах розвитку. Вони також дають змогу зрозуміти місце підвищення кваліфікації керівних педагогічних працівників у загальній системі післядипломної педагогічної освіти та еволюцію ставлення педагогічної спільноти до проблеми теоретичного осмислення потреби розвитку професійних компетенцій директорів шкіл.

Серед наукових публікацій, що проаналізовані в ході дослідження післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50-ті–90-ті роки XX століття, можна зазначити ті, в яких висвітлювались актуальні методологічні проблеми історико-педагогічних досліджень (О. Адаменко [1], Л. Березівська [3], Н. Гупан [8], О. Сухомлинська [20], М. Константинов [13], Е. Панасенко [17] та ін.); в яких розкривається сутність базових понять нашого ретроспективного дослідження (Л. Ващенко [5], А. Зубко [10], М. Романенко [18], В. Швидун [21], І. Якухно [22] та ін.); в яких висвітлювались трансформаційні зміни післядипломної педагогічної освіти (В. Гладуш «Тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні» [7], «Університет менеджменту освіти: передісторія створення

та розвитку» [6], Г. Біляніна «Становлення та розвиток системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти в Україні (1900–2012 роки)» [4], З. Рябової «Еволюційні аспекти розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні» [19], В. Маслова «Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти» [16], Г. Дегтярьової «Система післядипломної педагогічної освіти як одна із пріоритетних складових неперервної освіти» [9], І. Жорової «Професійний розвиток педагогів у системі науково-освітніх координат КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»: від витоків до сьогодення» [11] та інші).

Значну групу джерел дослідження станолять різнопланові історико-педагогічні документи, програмні та методичні матеріали закладів та органів народної освіти, в яких зафіксовані фактичні дані про розвиток післядипломної педагогічної освіти. Документальні джерела, які містять важливі історичні аспекти розвитку післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів, зберігаються в архівних та бібліотечних фондах. Архівні матеріали дозволяють розглянути розвиток післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів в поліаспектному вимірі, допомагають провести його поглиблений аналіз з деталізацію найбільш характерних ознак в окремі історичні періоди. Архівні джерела включають у себе низку листів, пояснювальних та доповідних записок, стенограм доповідей, наказів закладів вищої освіти, які здійснювали післядипломну педагогічну освіту, наукових установ, обласних управлінь освіти, щорічні республіканські та обласні зведені та статистичні звіти, звіти інститутів удосконалення вчителів та педагогічних інститутів, навчальні плани та програми курсів підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР. Дослідження цієї групи джерел дозволило встановити вимоги до рівня професійної кваліфікації, що висувались до директорів шкіл, та відстежити зміни як змісту, так і організаційних підходів до форм та методів підвищення професійної кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти України в період 50–90-их років XX століття. На підставі архівних даних також відслідковуються варіювання контингенту слухачів курсів підвищення кваліфікації відповідно до освітньої політики держави у певних історичних проміжках. Окремої уваги заслуговують архівні джерела інформації, пов'язані із кадровим забезпеченням науково-викладацького складу курсів підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів. Джерела інформації з розвитку післядипломної педагогічної освіти в 50-ті–90-ті рр. XX століття зберігаються насамперед у фондах: Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (м. Київ), а також у фондах Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, архіву Університету менеджменту освіти, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського тощо. Джерельну базу дослідження значно розширено за рахунок використання матеріалів архівних фондів Державного архіву Херсонської області, архіву КВНЗ Херсонської академії неперервної освіти Херсонської обласної ради.

Беззаперечний інтерес становлять джерела, обробка яких допомогла розкрити сутнісні характеристики понятійно-категоріального поля дослідження. Цю групу складають матеріали довідково-словникового та енциклопедичного характеру (довідники, енциклопедії та словники): «Великий тлумачний словник сучасної української мови», «Юридична енциклопедія», «Український педагогічний словник», «Філософський енциклопедичний словник», «Енциклопедії освіти», «Велика радянська енциклопедія», «Російська педагогічна енциклопедія», «Енциклопедія професійної освіти»; підручники та посібники з педагогіки.

У сучасному світі електронні ресурси виступають важливими джерелами інформації, зокрема і тієї, що безпосередньо пов'язана з питаннями професійного

розвитку керівників закладів загальної середньої освіти. Такими ресурсами є офіційні інтернет-сайти: Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Наукової бібліотеки НПУ імені Драгоманова, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Національної бібліотеки України імені Ярослава Мудрого, Херсонської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Олеся Гончара, Бібліотеки дисертацій України, Бібліотеки електронних підручників та ін. Електронними джерелами інформації є офіційні вебсторінки вищих закладів освіти України, сайти та вебпортал Верховної Ради України, Міністерства освіти і науки України та інші електронні ресурси.

Висновки. Розглянутий у статті матеріал вказує на значний обсяг джерельної бази з проблематики дослідження, що містить нормативно-правові, наукові, архівні, бібліотечні, літературні, довідкові, енциклопедичні та інші джерела. Завдяки аналізу цих джерел утворюється цілісна картина про трансформаційні зміни, що відбувались у процесі розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України в 50–90-ті роки ХХ століття. Проте проаналізований масив джерельної бази не є вичерпним, оскільки багатоаспектність підходів до професійного розвитку керівних педагогічних кадрів та відносно незначний обсяг досліджень з цієї проблематики залишають відкритими шляхи для подальших розвідок.

Перспективи подальшої наукової розробки означеної проблеми вбачаємо у проведенні подальших досліджень педагогічного досвіду організації післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти в Україні та його застосування в сучасних освітніх умовах.

Список використаних джерел:

1. Адаменко О. Методологія формування джерельної бази історико- педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс.* 2013. Вип. 5. С. 10–13.
2. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2006. 421 с.
3. Березівська Л. Д. Джерельна основа історико-педагогічних досліджень як методологічна проблема. *Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень:* зб. матеріалів наук.-методолог. семінару ((м. Київ, 25 жовтня 2017 р.) / гол. редкол. Л.Д. Березівська. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2017. С. 6–7.
4. Білянін Г. Становлення та розвиток системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти в Україні (1900–2012 роки). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2013. Вип. 2. С. 45–51.
5. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні.* К., 2012. № 1. С. 37–40.
6. Гладуш В. А. Університет менеджменту освіти: передісторія створення та розвитку. *Післядипломна освіта в Україні.* 2018. № 1. С. 26–33.
7. Гладуш В. А. Тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні. *Післядипломна освіта в Україні.* 2019. № 9 (38). С. 10–31.
8. Гупан Н. М. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа.* 2013. № 8/9. С. 67–70.
9. Дегтярьова Г. А. Система післядипломної педагогічної освіти як одна із пріоритетних складових неперервної освіти. *Журнал науковий огляд.* 2015. № 10 (20). С. 1–13.
10. Зубко А. М. Особливості організації післядипломної освіти педагогічних кадрів як підсистеми неперервної освіти дорослих. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: РІПО, 2010. Вип. 7. С. 190–195.
11. Жорова І. Я. Професійний розвиток педагогів у системі науково-освітніх координат КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»: від витоків до сьогодення. *Минуле і сучасність: Херсонщина. Таврія. Каховка:* збірник матеріалів Всеукраїнської науково-

практичної краєзнавчої конференції (м. Каховка, 16-17 вересня 2016 р.) / упоряд. М. В. Гончар. Каховка–Херсон: Гілея, 2016. С. 57–59.
12. Історичне джерелознавство: підруч. для студ. іст. спец. вищ. навч. закл. / Я. С. Калакура та ін. Київ: Либідь, 2003. 488 с.
13. Константинов Н. А. К вопросу о периодизации истории школы и педагогики. *Советская педагогика.* 1985. № 1. С. 101–106.
14. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.). Київ: УІПКККО, 1995. 174 с.
15. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.). Львів: ЛОНМІО, 1997. 206 с.
16. Маслов В. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні.* 2010. № 1 (16). С. 7–11.
17. Панасенко Е. А. Концепція історико-педагогічного дослідження: методологічний аналіз. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2016. № 25. С. 11–15.
18. Романенко М. Методологія та зміст сучасної післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні.* 2007. № 1. С. 35–38.
19. Рябова З. В. Еволюційні аспекти розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Вісник післядипломної освіти:* зб. наук, праць. Київ: Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2012. Вип. 8 (21). С. 156–161.
20. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти.* 2005. № 4. С. 43–47.
21. Швидун В. Аналіз поняття «післядипломна педагогічна освіта» в контексті освітньо-інтеграційних систем: державно-управлінський аспект. *Державне управління та місцеве самоврядування.* 2013. Вип. 4 (19). С. 89–97.
22. Якухно І. І. Історико-педагогічні аспекти становлення та інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Таврійський вісник освіти*. Херсон. 2011. № 1 (33). С. 5–19.

References:

1. Adamenko, O. (2013). Metodolohiia formuvannia dzherelnoi bazy istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of forming the source base of historical and pedagogical research]. *Pedahohichnyi dyskurs,* 5, 10–13 [in Ukrainian].
2. Artemova, L. V. (2006). *Istoriia pedahohiky Ukrainy* [History of Pedagogy of Ukraine]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Berezivska, L. D. (2017). Dzherelna osnova istoryko-pedahohichnykh doslidzhen yak metodolohichna problema [Source base of historical and pedagogical research as a methodological problem], *Suchasni vymohy do orhanizatsii ta provedennia istoryko-pedahohichnykh doslidzhen,* zb. materialiv nauk.-metodoloh. seminaru [Modern requirements for the organization and conduct of historical and pedagogical research, Collection of Proceedings of the Scientific and Methodological Seminar]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Bilianin, H. (2013). Stanovlennia ta rozvytok systemy pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykh i pedahohichnykh kadriv zakladiv osvity v Ukraini (1900–2012) [Formation and development of the system of advanced training of managerial and pedagogical staff of educational institutions in Ukraine (1900–2012)]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*, 2, 45–51 [in Ukrainian].
5. Vashchenko, L. (2012). Innovatsiine seredovyshche pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Innovative environment of postgraduate pedagogical education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini,* 1, 37–40 [in Ukrainian].
6. Hladush, V. A. (2018). Universytet menedzhmentu osvity: peredistoriia stvorennia ta rozvytku [University of Education Management: Prehistory of Creation and Development]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini,* 1, 26–33 [in Ukrainian].
7. Hladush, V. A. (2019). Tendentsii rozvytku form pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv v Ukraini [Trends in the development of forms of teacher professional development in Ukraine]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 9 (38), 10–31 [in Ukrainian].

8. Hupan, N. M. (2013). Dzherelna baza istorii pedahohiky [Source base of the History of Pedagogy]. *Ridna shkola,* 8/9, 67–70 [in Ukrainian].
9. Dehtiarova, H. A. (2015). Systema pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity yak odna iz priorytetnykh skladovykh neperervnoi osvity [The system of postgraduate pedagogical education as one of the priority components of lifelong learning]. *Zhurnal naukovyi ohliad,* 10 (20), 1–13 [in Ukrainian].
10. Zubko, A. M. (2010). Osoblyvosti orhanizatsii pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv yak pidsystemy neperervnoi osvity doroslykh [Features of the organization of teacher postgraduate education as a subsystem of adult continuing education]. *Pedahohichnyi almanakh,* 7, 190-195 [in Ukrainian].
11. Zhorova, I. Ya. (2016). Profesiinyi rozvytok pedahohiv u systemi naukovo-osvitnikh koordynat KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity»: vid vytokiv do sohodennia [Teacher professional development in the system of scientific and educational coordinates of Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council: from its origins to the present], *Mynule i suchasnist: Khersonshchyna. Tavriia. Kakhovka,* zb. materialiv Vseukr. n.-p. kraieznav. konf. [Past and Present: Kherson region. Tavria. Kakhovka, Collection of Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Regional Conference]. Kherson; Kakhovka [in Ukrainian].
12. Kalakura, Ya. S., Voitsekhivska, I. N., Pavlenko, S. F., Korolov, B. I., & Paliienko, M. H. (Ed.). (2003). *Istorychne dzhereloznavstvo* [Historical source studies]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
13. Konstantinov, N. A. (1985). K voprosu o periodizatcii istorii shkoly i pedagogiki [On the question of the periodization of School History and Pedagogy]. *Sovetskaia pedagogika,* 1, 101-106 [in Russian].
14. Krysiuk, S. V. (1995). *Rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1917–1941)* [Development of postgraduate education of pedagogical staff in Ukraine (1917–1941)]. Kyiv: UIPKKKO [in Ukrainian].
15. Krysiuk, S. V. (1997). *Rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1944–1995)* [Development of teacher postgraduate education in Ukraine (1944-1995)]. Lviv: LONMIO [in Ukrainian].
16. Maslov, V. (2010). Pryntsypy efektyvnoho rozvytku systemy pisliadyplomnoi osvity [Principles of effective development of the postgraduate education system]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini,* 1(16), 7-11 [in Ukrainian].
17. Panasenko, E. A. (2016). Kontseptsiia istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia: metodolohichnyi analiz [The concept of historical and pedagogical research: methodological analysis]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka,* 25, 11–15 [in Ukrainian].
18. Romanenko, M. (2007). Metodolohiia ta zmist suchasnoi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Methodology and content of modern postgraduate pedagogical education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini* 1, 35-38 [in Ukrainian].
19. Riabova, Z. V. (2012). Evoliutsiini aspekty rozvytku pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Evolutionary aspects of development of postgraduate pedagogical education in Ukraine]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity,* 8(21) [in Ukrainian].
20. Sukhomlynska, O. V. (2005). Istoryko-pedahohichne doslidzhennia ta yoho «okolytsi» [Historical and pedagogical research and its "surroundings"]. *Shliakh osvity,* 4, 43-47 [in Ukrainian].
21. Shvydun, V. (2013). Analiz poniattia «pisliadyplomna pedahohichna osvita» v konteksti osvitno-intehratsiinykh system: derzhavno upravlinskyi aspekt [Analysis of the concept of postgraduate pedagogical education in the context of educational integration systems: public administration aspect]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia*, 4(19), 89-97 [in Ukrainian].
22. Yakukhno, I. I. (2011). Istoryko-pedahohichni aspekty stanovlennia ta innovatsiinoho rozvytku pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Historical and pedagogical aspects of formation and innovative development of postgraduate pedagogical education in Ukraine]. *Tavriiskyi visnyk osvity,* 1 (33), 5-19 [in Ukrainian].

Vishnevskaya Ya. A.,
orcid.org/0000-0003-3703-4119

DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE EDUCATION OF HEADS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE 50^{S} – 90^{S} OF THE TWENTIETH CENTURY: THE SOURCE BASE OF THE RESEARCH

The source base of the research related to development of postgraduate education of heads of general secondary education institutions of Ukraine in the 50s and 90s of the twentieth century has been analyzed in the article. In the course of the research sources have been conditionally divided into certain groups according to their characteristic features.Archival, library and electronic sources of information have been singled out according to the places of document storage. A description of a number of already known, but inaccessible sources has been given. Their analysis has provided an opportunity to clarify and explore political, social, economic and pedagogical preconditions for the development of the system of advanced training of heads of general secondary education institutions in Ukraine (in the 50s and 90s of the twentieth century). Scientific achievements of domestic scientists, who studied the development of postgraduate pedagogical education, including managerial teaching staff, have been analyzed and systematized. An array of normative-legal, scientific, library and literary sources has been considered, thanks to which a holistic picture of transformational changes in the content, means, forms and methods of raising the professional level of school principals in the development of postgraduate education of heads of general secondary education institutions has been formed. It has been found that the source base of the research of the genesis of postgraduate education of heads of general secondary education institutions of Ukraine in the 50s-90s of the twentieth century was legal documents, dissertations and their extended abstracts, monographs, periodicals, collections of conference abstracts, archival and library funds, reference and encyclopedic funds, sources of information from electronic resources, etc.Prospects of further scientific research on the study of pedagogical experience in the organization of postgraduate education of heads of general secondary education institutions and its application in modern educational conditions have been outlined.

Key words: source base, historical and pedagogical sources, postgraduate pedagogical education, heads of general secondary education institutions.

Дата надходження статті: 04.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В. В.

УДК 37:351.851
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.329*

Гончар М. В.**[*],
orcid.org/0000-0002-1508-5276

ВІДОБРАЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ НАГЛЯДОВИХ ОСВІТНІХ ІНСТИТУТІВ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ПОСТРАДЯНСЬКИХ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті надано огляд праць науковців, які охоплюють питання функціонування освітніх інститутів в українських губерніях Російської імперії XIX – початку XX століття, що здійснювали наглядову діяльність за навчальними закладами різних типів та різного підпорядкування. Зокрема, йдеться про діяльність попечителів та окружних інспекторів

[*]© ***Гончар М. В.***

навчальних округів, директорів та інспекторів народних училищ губерній, губернські та повітові училищні ради, єпархіальні училищні ради та їх повітові відділення, губернських та повітових спостерігачів церковнопарафіяльних шкіл.

Установлено, що в історико-педагогічних дослідженнях, які з'явилися впродовж останніх десятиліть, ґрунтовно не розглядався досвід наглядової діяльності освітніх інститутів, що функціонували на території українських губерній Російської імперії протягом XIX – початку XX ст.

У роботах, що так чи інакше торкаються певних аспектів їхньої діяльності, переважно розглядається діяльність інституту інспекторів народних училищ. Спостерігається неоднозначне відображення ролі інспекторів у освітніх процесах досліджуваного періоду. Зокрема, частина дослідників висловлюють думку про те, що директори та інспектори народних училищ виконували виключно поліцейські функції в освіті. Така позиція була притаманна дослідникам історії освіти радянського періоду. В той же час, серед науковців трапляються й ті, хто, хоча й наголошує на виконанні інспекторами охоронних функцій, усе ж звертає увагу на те, що інспектори були переважно досвідченими педагогами й у своїй практичній діяльності турбувалися про розвиток освіти у своєму регіоні та всіляко сприяли роботі учителів.

Також у ході дослідження було виявлено чимало робіт, що характеризують організаційно-педагогічну діяльність інституту попечителів навчальних округів. Незважаючи на те, що попечителі мали достатньо повноважень для здійснення наглядової діяльності, науковці у своїх працях жодним чином не звертають увагу на цей аспект.

У вітчизняних історико-педагогічних студіях майже відсутні праці, що характеризують досвід наглядової діяльності спостерігачів церковно-парафіяльних шкіл та єпархіальних училищних рад і їх повітових відділень.

Ключові слова: дирекція народних училищ, інспектор народних училищ, губернська училищна рада, повітова училищна рада, єпархіальний спостерігач церковнопарафіяльних шкіл, повітовий спостерігач церковнопарафіяльних шкіл, єпархіальна училищна рада, навчальний округ, державний контроль (нагляд) у сфері освіти.

Постановка проблеми. У вітчизняному законодавстві важливе місце посідають питання забезпечення державного нагляду (контролю) у сфері освіти. Наразі тривають процеси пошуку та напрацювання нових механізмів, форм та методів здійснення наглядової діяльності; опрацьовуються моделі залучення до заходів державного нагляду суб'єктів освітньої діяльності, представників громадськості тощо. У зв'язку з цим важливого значення набувають аналіз та актуалізація конструктивного досвіду минулого. Цей досвід може бути переосмислений та інтегрований у сучасні освітні процеси.

У цьому контексті непересічним та малодослідженим є досвід, накопичений за часів перебування українських земель у складі Російської імперії. Саме в цей час було сформовано систему та механізми державного нагляду в сфері освіти (попечителів та окружних інспекторів навчальних округів, директорів та інспекторів народних училищ губерній, губернські та повітові училищні ради, єпархіальні училищні ради та їх повітові відділення, губернських та повітових спостерігачів церковнопарафіяльних шкіл), що потребують аналізу та оцінки дослідниками історії освіти.

Аналіз досліджень. Питання історії освіти України XIX – початку XX століття перебували у полі наукових інтересів багатьох дослідників, зокрема Л. Березівська, Л. Гаєвська, М. Євтух, Л. Задорожна-Княгницька, І. Зайченко, Л. Прокопенко, О. Сухомлинська розглядали проблеми розвитку освіти, педагогічної думки; О. Драч,

Н. Слюсаренко, Т. Шаравара – розвиток шкільної освіти; О. Кірдан, С. Посохов – вищої освіти та ін. Проте ще багато аспектів потребують ґрунтовного наукового дослідження.

Мета статті – проаналізувати історико-педагогічні дослідження пострадянського періоду щодо діяльності освітніх наглядових інституцій, які діяли в українських губерніях Російської імперії впродовж другої половини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. У радянських історичних та історико-педагогічних дослідженнях наглядові освітні інститути в Російській імперії XIX – початку XX століття зображувалися, як правило, в негативному контексті, зокрема як реакційні органи режиму охоронно-поліцейського нагляду. На жаль, нині в окремих дослідженнях радянський погляд на це питання не тільки відстоюється, але й подекуди продовжується ретранслюватися. До прикладу, у монографії київського історика В. Борисенка «Боротьба демократичних сил за народну освіту в Україні 60–90-х років XIX ст.», що була написана у 1980 р., а друге видання побачило світ у 2011 р., знаходимо таку характеристику училищних рад: «Училищні ради, створені з представників панівних класів, були слухняним знаряддям у руках царизму і охороняли переважно інтереси поміщиків і буржуазії. По суті, вони не стільки займалися організацією народної освіти, скільки стримували народну ініціативу в цій справі» [2, с. 27].

На сучасному етапі розвитку вітчизняних історичних та історико-педагогічних студій питання дослідження системи державного нагляду в сфері освіти в українських губерніях Російської імперії, механізмів та ролі наглядових освітніх інститутів ще не стало предметом комплексних досліджень. Серед проаналізованих робіт можна виокремити дві групи:

– праці, що розглядають окремі аспекти історії освіти та надають узагальнені відомості про діяльність наглядових інститутів у досліджуваний період;

– публікації, в яких висвітлюється діяльність окремих наглядових інститутів.

Однією з перших ґрунтовних публікацій, де об'єктом стала наглядова діяльність у сфері освіти в досліджуваний період, була стаття Л. Калініної «Роль інспекції народних училищ в керівництві освітнім процесом (II пол. XIX ст.)» (2000). У ній авторка підкреслила, що «інспекція народних училищ здебільшого відігравала роль царської поліції в освіті, втручалася у внутрішнє життя школи, стежила, щоб навчально-виховна робота була пройнята великодержавним шовінізмом, духом відданості монархії і вірності православ'ю. Створення інспекції народних училищ було підтвердженням того, що царизм не бажав відмовлятися від старих методів проведення реакційної політики» [9, с. 8]. Водночас, дослідниця позитивно відгукується про прогресивну діяльність на освітній ниві попечителя Одеського та Київського навчальних округів М. Пирогова, голови Олександрівської училищної ради М. Корфа, директора народних училищ Київської губернії Т. Лубенця – активного поборника викладання ідеї викладання українською мовою в народних училищах [там само, с. 11].

Серед узагальнюючих досліджень слід виділити працю Л. Гаєвської «Державно-громадське управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2008). Розглядаючи питання залучення громадськості до процесів управління освітніми закладами, авторка позитивно відзначила факт заснування училищних рад, зазначивши, що їх створення стало поступкою ліберальній громадськості та прогресивно налаштованим педагогам [4, с. 38].Водночас, на думку дослідниці, у роки реакції інституту інспекторів народних училищ було відведено роль «поліції з освіти» [там само, с. 109]. Цінним є аналіз нормативно-правового забезпечення управління освітою часів національно-визвольних змагань 1917–1921 рр., де, зокрема, дослідниця окреслила механізм формування моделі організації наглядової діяльності в освіті за доби Гетьманату П. Скоропадського [там само, с. 267].

Л. Прокопенко у монографії «Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – початок XX ст.)» (2009) у контексті дослідження генези формування системи управління освітніми закладами звернув увагу на особливості діяльності тогочасних освітніх наглядових інститутів [16, с. 365–366, 370–372].

У колективній монографії науковців Інституту педагогіки НАПН України «Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)» (2013) інститути директорів та інспекторів народних училищ, губернських та повітових училищних рад охарактеризовані здебільшого як управлінські органи в контексті розвитку земської школи [5, с. 172–174]. Подібне узагальнення наглядової освітньої системи представлене також у статті Н. Борисенко «Діяльність Міністерства народної освіти Російської імперії в сфері початкового шкільництва (середина 1860−1870-х рр.) (2014).

Дуже цікаве та фундаментальне дослідження «Церковні школи в Україні (кінець XVIII – початок XX століття: забутий світ» підготував у 2014 р. В. Перерва, де серед іншого, автор описав систему нагляду за церковно-шкільними закладами, що сформувалися на українських землях наприкінці XIX – на початку XX ст. [15, с. 149–174].

2014 р. у монографії З. Канівець та В. Шпак «Організація і методика інспектування шкіл у системі управління освітою в Україні другої половини XX ст.», аналізуючи передумови розвитку шкільних інспекторських перевірок, авторки зазначили, що перші законодавчо закріплені регламентації питання інспектування навчальних закладів знайшли своє відображення у Статуті гімназії та училищ міських і приходських (1828 р.). Водночас, науковиці, згадуючи про існування впродовж 1869–1917 рр. інспекції народних училищ як державного органу, що наглядав за діяльністю початкових шкіл, не розкрили особливості реалізації їх наглядових функцій, хоча й наголосили на позитивному впливі на розвиток освіти прогресивних інспекторів того часу – В. Вахтерова та І. Ульянова, які, до правди, не мали відношення до наглядової інспекторської практики в українських губерніях [10, с. 7-8].

Л. Єршова у монографії «Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи» (2015), розглядаючи питання формування систем виховання в навчальних закладах України у XIX – початку XX ст., звернула увагу на роль у цьому процесі освітніх контролюючих органів. Як виявилось, не завжди ця роль була конструктивною. Аналізуючи накази та звіти міністерських чиновників, попечителів округів, інспекторів і директорів навчальних закладів за 1915–1916 рр., *Л.* Єршова дійшла висновку, що «…«система» [контролю] не зробила вірних висновків із учнівських заворушень 1905 р. Період нетривалого послаблення контролю за учнівською молоддю змінився ще більшим адміністративним пресингом» [6, с. 347].

2016 р. Н. Борисенко у дисертаційному дослідженні «Народна освіта в Російській імперії: громадська думка і практика другої половини XIX ст.», базуючись на висловлюваннях представників тогочасних діячів освіти з демократичного табору, охарактеризувала наглядові функції інспекторів народних училищ як охоронно-поліцейські [3, с. 36].

Упродовж 2016–2019 рр. вийшло кілька тематичних статей М. Гончара («Державний контроль в освітній сфері України в XIX – на початку XXI століття» (2016), «Становлення системи державного нагляду у сфері освіти на українських землях наприкінці XVIII – першій третині XIX ст.» (2016), «Надзорная деятельность инспекторов народных училищ в украинских губерниях Российской империи в 70-х годах XIX столетия» (2016), «Практика здійснення державного нагляду інспекторами народних

училищ в Таврійській губернії наприкінці XIX – початку XX століття» (2017), «Розвиток системи нагляду за церковно-шкільними закладами в Україні наприкінці XIX – початку XX століття» (2018), «Підготовка вчителів у другокласних школах крізь призму наглядової практики Дніпровського повітового спостерігача Таврійської єпархії» (2019)), в яких автор здійснив аналіз нормативно-правового забезпечення наглядової діяльності інспекторів народних училищ та повітових спостерігачів за церковними школами, охарактеризував практику їх наглядової діяльності на прикладі Таврійської губернії.

Л. Задорожна–Княгницька, розглядаючи вітчизняний досвід управління закладами освіти у праці «Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах: теорія і практика» (2017) та в кількох тематичних статтях, торкнулася особливостей діяльності інспекторів народних училищ досліджуваного періоду. Зокрема у статті «Професійний портрет інспектора народних училищ в Україні (за матеріалами педагогічної періодики другої половини XIX – початку XX ст.)» (2016), проаналізувавши дописи сучасників, дослідниця критично відгукнулася щодо наглядової діяльності інспекторів народних училищ, звернувши увагу на «невідповідність високих вимог до інспектора народних училищ, що висувалися офіційною владою, тим суворим обмеженням й жорстоким умовам, в яких вони змушені були працювати…» [8, с. 123].

Характеризуючи модель управління шкільною освітою у досліджуваний період, М. Кудла в дисертаційній роботі «Організаційно-педагогічні засади управління початковою школою в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття» (2017) дійшла висновку, що інститут інспекторів народних училищ був важливим компонентом системи управління початковими школами в Україні [11, с. 192].

Ґрунтовний аналіз механізму інспектування шкіл здійснив Г. Шелепков у роботі «Система управління середніми навчальними закладами України (друга половина XIX – початок XX століття)» (2019). Дослідник відвід чільне місце питанням наглядової діяльності попечителів начальних округів, інспекторів народних училищ, водночас зосередивши більше уваги на внутрішньоучилищних механізмах контролю [20].

Ю. Соловей у дисертаційній роботі «Державний контроль в управлінні діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.)» (2021) за результатами аналізу джерельної бази дійшла висновку, що у XIX ст. державного контролю в управлінні діяльністю закладів дошкільної освіти не існувало, «а держава майже не цікавилася діяльністю дошкільних установ» [17, с. 42].

Кілька праць, де розкриваються особливості розвитку освіти в українських губерніях, що входили до складу Київського, Одеського і Харківського навчальних округів, присвячено постатям попечителів навчальних округів або їхній організаційно-педагогічній та методичній діяльності, але у них майже не розглядається наглядова складова діяльності попечителів та окружних інспекторів. Винятками є дві статті В. Милька «Наглядово-контрольна діяльність інспекції Київського навчального округу (кінець XIX – початок XX ст.)» (2013), «Навчальні округи Російської імперії: управління та адміністративно-інспекторський нагляд (1861–1866)» (2015), у яких крізь призму нормативно-правового забезпечення характеризуються особливості наглядової діяльності окружних інспекторів Київського навчального округу в другій половині XIX – початку XX ст. Автор відзначив високі професійні вимоги, що ставились до посади окружного інспектора, як ревізора навчальних закладів [12; 13].

Поміж інших публікацій, що розглядають діяльність навчальних округів, заслуговує на увагу монографія Т. Шушари «Организационно-методическая деятельность учебных округов Украины (XIX – начало XX века)» (2013). Діяльність попечителів Харківського навчального округу відображена у праці Б. Зайцева

і С. Посохова «Попечители Харьковского учебного округа» (2000) та публікаціях С. Посохова («Попечители Харьковского учебного округа первуй половины XIX века: попутка реабилитации (2009), «Попечители Харьковского учебного округа XIX – начала XX вв.: состав, деятельность, оценки (2013)); Одеського навчального округу – у статтях І. Грєбцової («Діяльність першого піклувальника Одеського навчального округу Н. Ф. Покровського» (2015), «Материалы по истории становлення Одесского учебного округа в деятельности его попечителів во второй трети XIX ст. в фондах Российского государственного исторического архива» (2016), «Циркуляр по управлению Одесским учебным округом» 60-х гг. XIX ст. как источник изучения деятельности попечителів учебного округа» (2016), «Одесский период деятельности попечителя учебного округа С. П. Голубцова» (2017), «Головні пріоритети діяльності попечителів Одеського навчального округу першої половини XIX ст. в контексті персональної історії» (2017), «Формування навчальних округів у межах розбудови централізованої моделі керівництва розвитком освіти в Російській імперії першої половини XIX ст.» (2017)), О. Делі «Введение нових учебных программ попечителем Одесского учебного округа Д. М. Княжевичем на рубеже 30-40-х годов XIX в.» (2015), О. Синявської «До історії Одеського навчального округу: попечительство Д. М. Княжевича (1837–1844 рр.) (2016); Київського навчального округу – О. Кірдан «Роль попечителя Київського учбового округу в управлінні університетом Св. Володимира (1832–1839 рр.)» (2010), Г. Кільова «Засадничі принципи існування Київського навчального округу в період 1833–1834 рр. Укази імператора та циркуляри міністра народної освіти (за матеріалами «Журнала министерства народного просвещения»)» (2013), В. Милько («Формування системи навчальних округів в Україні: створення Харківського, Одеського та Київського округів (1803–1839)», «Управління навчальними округами Російської імперії наприкінці XIX ст.» (2013), «Система управління навчальними округами Російської імперії (1881–1888) (2013), «Навчальні округи в Україні у 1835–1860 рр.: деякі особливості системи управління» (2013), «Управління навчальними округами України напередодні та в роки Першої світової війни» (2014), «Управління навчальними округами в Російській імперії у 1880-х рр. (2014)), О. Іваненко «Культурно-освітнє життя етнічних меншин Наддніпрянської України: на прикладі Київського навчального округу (друга половина XIX– початок XX ст.)» (2021).

На сучасному етапі все більшого поширення набувають регіональні історичні та історико-педагогічні студії з питань історії освіти. М. Мінц у дисертаційному дослідженні «Розвиток початкової освіти на Півдні України (1861–1917 рр.) (2007) позитивно відгукнувся щодо ролі інспекторів народних училищ. Зокрема, він зазначив, що «незважаючи на ряд недоліків, направляюча та контролююча діяльність Міністерства народної освіти у значній мірі сприяла впровадженню у навчальний процес передових методик, підвищенню фахової підготовки вчителів, зміцненню матеріального стану шкіл, встановленню належного зв'язку між різними відомствами, яким підпорядковувалися початкові школи, училищними радами, повітовими земствами» [14].

І. Шумілова у монографії «Розвиток земських шкіл Північного Приазов'я: історико-педагогічний аспект» (2008) звернула увагу на те, що «училищні ради не збиралися роками, інспектор народних училищ завідував одразу кількома повітами і не мав можливості здійснювати контроль. Фактичними керівниками адміністративних шкільних справ та навчального процесу залишалися земські управи, зібрання та представники земств в училищних радах» [21, с. 15].

У 2014 році, розглядаючи систему управління земськими школами у Харківській губернії, С. Жуков наголосив що «одним з недоліків інституту училищних інспекторів

на початковому етапі його існування була переобтяженість чиновників, у межах юрисдикції яких перебувала величезна територія зі значною кількістю навчальних закладів. За таких умов інспектору було важко повноцінно й ретельно контролювати навчально-виховну роботу в народних училищах» [7, с. 32]. Автор відзначив подвижницький унесок інспекторів народних училищ у розвиток народної освіти Харківщини. Зокрема, він навів приклад діяльності інспектора народних училищ Богодухівського та Охтирського повітів О. Білокопитова (1880–1885), який не тільки домігся збільшення фінансування на утримання народних училищ, але й у допомогу учителям уклав посібник з викладання гімнастики у початкових училищах, а також популярну працю зі школознавства [там само, с. 33].

Також про наглядову роль інституту інспекторів народних училищ у контексті дослідження історії освіти окремих регіонів побіжно згадується у працях Л. Корж «Освітня діяльність земств Харківської губернії (в кінці XIX – на початку XX століття) (1999), Т. Кравченко «Розвиток початкової освіти на Харківщині в другій половині XIX – на початку XX ст.» (1999), Л. Рябовол «Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (друга половина XIX – початок XX століття)» (2001), М. Мінц, І. Бондаренко «Інспекторський контроль в народних школах Херсонської губернії» (2014), Т. Щетини «Становлення і розвиток початкової освіти в Херсонській губернії (1803–1917 рр.)» (2019), Н. Олійник «Освітня діяльність земств Чернігівської губернії у другій половині XIX – на початку XX століття» (2008), Н. Потій «Діяльність Ніжинського повітового земства у сфері початкової освіти (друга половина 60-х – 70-і рр. XIX ст.).» (2014) (Чернігівщина), А. Мелещенко «Єврейське шкільництво у структурі освіти Волині (кінець XVIII – початок XX століття)» (2015), Н. Опушко «Розвиток освіти на Поділлі в першій половині XIX століття» (2017), А. Козаченко «Діяльність земських освітніх закладів: організаційно-правовий аспект» (2009), І. Тонконог «Підготовка вчителів у Полтавській губернії у XIX ст. – 1917 р.» (2018) та ін.

На окрему увагу заслуговують публікації, що висвітлюють діяльність осіб, які поєднували службу в наглядових органах з активною педагогічною діяльністю. Зокрема, у 2007 році Д. Абібуллаєва у своєму дописі розкрила особистий внесок директора народних училищ Таврійської губернії Арсенія Дьяконова у розвиток кримськотатарської освіти на Кримському півострові у 1880–90-х рр. У цьому контексті авторка звернула увагу на його роль у підготовці та редагуванні впродовж 1881–1896 рр. видання «Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии», що увібрало ґрунтовну аналітичну та статистичну інформацію про стан та шляхи розвитку народної освіти Таврійської губернії [1].

Втіленням контроверсійності – ревнивий хранитель царського режиму та борець з ліберальним учительством, але талановитий педагог-новатор – таким спробували змалювати у своїх дописах постать інспектора народних училищ Бахмутського повіту Антіоха Луцкевича дослідники С. Татаринов та Д. Єфимов (2013, 2014). Вони зазначають, що завдяки наполегливості А. Луцкевича, як відповідь на поразку у російсько-японській війні, у Бахмуті, у якості експерименту, у 1908–1909 навчальному році ним було організовано «народний клас військового вишколу та гімнастики Його Імператорської Високості Государя Спадкоємця Великого Князя Олексія Миколайовича», що нагадував скаутинг. Високу оцінку напрацювання О. Луцкевича засвідчує той факт, що за наказом царя практику військового вишколу школярів було рекомендовано поширити по всій імперії. Сам же А. Луцкевич описав його у книзі «Бахматские потешные» (1912), де педагогіка переплелася з чорносотенними, антисемітськими закидами [18; 19].

Таким чином, в історико-педагогічних дослідженнях, що з'явилися впродовж останніх десятиліть, питання наглядової діяльності освітніх інститутів,

що функціонували на території українських губерній Російської імперії в XIX – на початку XX століття, ґрунтовно не розглядалося.

У роботах, що так чи інакше торкаються певних аспектів їхньої діяльності, здебільшого розглядається діяльність інституту інспекторів народних училищ. Спостерігається неоднозначне відображення ролі інспекторів у освітніх процесах досліджуваного періоду. Зокрема, деякі науковці висловлюють думку, що директори та інспектори народних училищ виконували виключно поліцейські функції в освіті. Така позиція була притаманна дослідникам історії освіти радянського періоду. Разом із тим, серед науковців зустрічаються й ті, хто, хоча й наголошує на виконанні інспекторами охоронних функцій, усе ж звертає увагу на те, що інспектори були переважно досвідченими педагогами й у своїй практичній діяльності турбувалися про розвиток освіти у своєму регіоні та всіляко сприяли роботі учителів.

Також у ході дослідження було виявлено чимало робіт, що характеризують організаційно-педагогічну діяльність інституту попечителів навчальних округів. Однак, незважаючи на те, що попечителі мали достатньо повноважень для здійснення наглядової діяльності, науковці у своїх працях не звертають увагу на цей аспект.

У вітчизняних історико-педагогічних студіях майже відсутні праці, що характеризують досвід наглядової діяльності спостерігачів церковно-парафіяльних шкіл та єпархіальних училищних рад і їх повітових відділень.

Для подальших наукових пошуків актуальним є аналіз публікацій, що вийшли друком в останні десятиліття в Росії та Білорусії, де розглядаються питання наглядової діяльності освітніх інститутів, які функціонували в Російській імперії впродовж XIX – початку XX століття.

Список використаних джерел:

1. Абибуллаева Д. И. А. Н. Дьяконов и народное образование крымских татар в конце XIX века. *Культура народов Причерноморья.* Симферополь, 2007. № 111. С. 125–127.
2. Борисенко В. Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту в Україні 60-90-х років XIX ст. Київ: Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 161с.
3. Борисенко Н. Народна освіта в Російській імперії: громадська думка і практика другої половини XIX ст. : дис. … канд. іст. наук : 07.00.02. Черкаси, 2016. 255 с.
4. Гаєвська Л. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія. Умань: ПП Жовтий, 2008. 332 с.
5. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): монографія / авт.: Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антонець Н. Б., Філімонова Т. В., Антонець М. Я., Куліш Т. І., Шевченко С. М. Київ: Педагогічна думка, 2013. 620 с.
6. Єршова Л. Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи: монографія. Житомир: Вид. Євенок О. О., 2015. 642 с.
7. Жуков С. М. Система управління мережею земських шкіл у Харківській губернії (1865–1919 рр.). *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».* Харків, 2014. № 25 (1068). С. 29–37.
8. Задорожна–Княгницька Л. В. Професійний портрет інспектора народних училищ в Україні (за матеріалами педагогічної періодики другої половини XIX – початку XX ст.). *Український педагогічний журнал*. Київ, 2016. № 2. С. 120–125.
9. Калініна Л. Роль інспекції народних училищ в керівництві освітнім процесом (II пол. XIX ст.). *Історія в школі.* Київ, 2000. № 2. С. 7–11.
10. Канівець З. М., Шпак В. П. Організація і методика інспектування шкіл у системі управління освітою в Україні другої половини XX ст.: монографія. Полтава: ПОІППО, 2014. 189 с.

11. Кудла М. В. Організаційно-педагогічні засади управління початковою школою в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2017. 282 с.
12. Милько В. І. Навчальні округи Російської імперії: управління та адміністративно-інспекторський нагляд (1861–1866). *Гуманітарний вісник. Серія: Історичні науки.* Черкаси, 2015. Число 22, вип. 6. С. 170–187.
13. Милько В. І. Наглядово-контрольна діяльність інспекції Київського навчального округу (кінець XIX – початок XX ст.). *Проблеми історії України XIX – початку XX ст*. К., 2013. № 22. С. 268–279.
14. Мінц М. О. Розвиток початкової освіти на Півдні України (1861–1917 рр.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Миколаїв, 2007. 256 с. URL: https://studfile.net/preview/8864964
15. Перерва В. Церковні школи в Україні (кінець XVIII – початок XX століття): забутий світ. Том 1. Загальна частина. Біла Церква: Видавець Олександр Пшонківський, 2014. 572 с.
16. Прокопенко *Л. Л.* Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – початок XX ст.): монографія. Дніпропетровськ: ДРІДУ НАДУ, 2008. 488 с.
17. Соловей Ю. О. Державний контроль в управлінні діяльністю закладів дошкільної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. … докт. філос. Спец. 011 – Освітні, пед. науки. Черкаси, 2021. 303 с.
18. Татаринов С. И. Антиох Луцкевич в истории народного образования Донбасса в начале XX столетия. *Соціум. Наука. Культура* : наукова конференція (24–26 січня 2013 р.). URL: http://intkonf.org/kand-istor-nauk-tatarinov-s-y-antioh-lutskevich-v-istorii-narodnogo-obrazovaniya-donbassa-v-nachale-hh-stoletiya/
19. Татаринов С. И., Ефимов Д. В. Опыт организации начальной военной подготовки подростков в России в начале XX века. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Вип. II (13), № 26. С. 63–67. URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/tatarinov_s.i._efimov_d.v._experience_of_the_organization_the_basic_military_training_of_schoolboys_in_russia_in_the_second_half_of_xx_century.pdf
20. Шелепко Г. А. Система управління середніми навчальними закладами України (друга половина XIX – початок XX століття): монографія. Умань: Видавець Сочінський М. М., 2019. 274 с.
21. Шумілова І. Ф. Розвиток земських шкіл Північного Приазов'я: історико-педагогічний аспект: монографія. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. 206 с.

Reference:

1. Abibullaeva, D. I. (2007). A. N. Diakonov i narodnoe obrazovanie krymskikh tatar v kontce XIX veka [A. N. Diakonov and public education of the Crimean Tatars at the end of the XIX century]. *Kultura narodov Prichernomoria*, 111, 125–127 [in Russian].
2. Borysenko, V. Y. (2011). *Borotba demokratychnykh syl za narodnu osvitu v Ukraini 60-90-kh rokiv XIX st.* [The struggle of democratic forces for the public education in Ukraine in the 60-90s of the XIX century]. Kyiv: Vyd. NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
3. Borysenko, N. (2016). *Narodna osvita v Rosiiskii imperii: hromadska dumka i praktyka druhoi polovyny XIX st.* [Public education in the Russian Empire: public opinion and practice of the second half of the XIX century]. (Candidate's thesis). National Bohdan Khmelnytsky University of Cherkasy. Cherkasy [in Ukrainian].
4. Haievska, L. A. (2008). *Derzhavno-hromadske upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [State and public administration of general secondary education in Ukraine (the second half of the XIX – the beginning of the XX century]. Uman: PP Zhovtyi [in Ukrainian].
5. Sukhomlynska, O. V., Dichek, N. P., Berezivska, L. D., Hupan, N. M., Bondar, L. S., Antonets, N. B., Filimonova, T. V., Antonets, M. Ya., Kulish, T. I., & Shevchenko, S. M. (2013). *Dyferentsiiovanyi pidkhid v istorii ukrainskoi shkoly (kinets XIX – persha tretyna XX st.)* [Differentiated approach in the history of the Ukrainian school (the end of XIX – the first third of XX century)]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

6. Yershova, L. (2015). *Transformatsiia vykhovnoho idealu v Ukraini (XIX – pochatok XX stolittia). Kyivskyi, Odeskyi, Kharkivskyi navchalni okruhy* [Transformation of the educational ideal in Ukraine (XIX – early XX century). Kyiv, Odesa, Kharkiv educational districts]. Zhytomyr: Vyd. Yevenok O. O. [in Ukrainian].
7. Zhukov, S. M. (2014). Systema upravlinnia merezheiu zemskykh shkil u Kharkivskii hubernii (1865–1919) [Management system of the network of zemstvo schools in the Kharkiv province (1865–1919)]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskyi politekhnichnyi instytut»*, 25 (1068), 29–37 [in Ukrainian].
8. Zadorozhna-Kniahnytska, L. V. (2016). Profesiinyi portret inspektora narodnykh uchylyshch v Ukraini (za materialamy pedahohichnoi periodyky druhoi polovyny XIX – pochatku XX st.) [Professional portrait of the inspector of public schools in Ukraine (according to the materials of pedagogical periodicals of the second half of the XIX – beginning of the XX century)]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* 2, 120–125 [in Ukrainian].
9. Kalinina, L. (2000). Rol inspektsii narodnykh uchylyshch v kerivnytstvi osvitnim protsesom (II pol. XIX st.) [The role of the inspection of public schools in the management of the educational process (the second half of the XIX century)]. *Istoriia v shkoli,* 2, 7–11 [in Ukrainian].
10. Kanivets, Z. M., & Shpak, V. P. (2014). *Orhanizatsiia i metodyka inspektuvannia shkil u systemi upravlinnia osvitoiu v Ukraini druhoi polovyny XX st.* [Organization and methods of inspecting schools in the education management system in Ukraine in the second half of the XX century]. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
11. Kudla, M. V. (2017). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady upravlinnia pochatkovoiu shkoloiu v Ukraini v druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolittia* [Organizational and pedagogical principles of primary school management in Ukraine in the second half of the XIX – early XX century]. (Candidate's thesis). Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Uman [in Ukrainian].
12. Mylko, V. I. (2015). Navchalni okruhy Rosiiskoi imperii: upravlinnia ta administratyvno-inspektorskyi nahliad (1861–1866) [Educational districts of the Russian Empire: management and administrative-inspection supervision (1861-1866)]. *Humanitarnyi visnyk. Seriia: Istorychni nauky,* 22, 6, 170–187 [in Ukrainian].
13. Mylko, V. I. (2013). Nahliadovo-kontrolna diialnist inspektsii Kyivskoho navchalnoho okruhu (kinets XIX – pochatok XX st.) [Supervisory and control activities of the Kyiv Educational District Inspectorate (the late 19th – early 20th centuries)]. *Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st.*, 22, 268–279 [in Ukrainian].
14. Mints, M. O. (2007). *Rozvytok pochatkovoi osvity na Pivdni Ukrainy (1861–1917)* [Development of primary education in the South of Ukraine (1861–1917)]. (Candidate's thesis). Petro Mohyla Mykolaiv State Humanitarian University. Mykolaiv. Retrieved from https://studfile.net/preview/8864964 [in Ukrainian].
15. Pererva, V. (2014). *Tserkovni shkoly v Ukraini (kinets XVIII – pochatok XX stolittia): zabutyi svit* [Church schools in Ukraine (the late XVIII - early XX century): the forgotten world]. Bila Tserkva: Vydavets Oleksandr Pshonkivskyi [in Ukrainian].
16. Prokopenko, L. L. (2008). *Heneza ta rozvytok derzhavnoi osvitnoi polityky v Ukraini (IX – pochatok XX st.)* [Genesis and development of state educational policy in Ukraine (IX – early XX century)]. Dnipropetrovsk: DRIDU NADU [in Ukrainian].
17. Solovei, Yu. O. (2021). *Derzhavnyi kontrol v upravlinni diialnistiu zakladiv doshkilnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [State control in the management of preschool education institutions in Ukraine (the second half of the XX – early XXI century)]. (Doctor of Philosophy Dissertation). Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Cherkasy [in Ukrainian].
18. Tatarinov, S. I. (2013). Antiokh Lutckevich v istorii narodnogo obrazovaniia Donbassa v nachale XX stoletiia [Antioch Lutskevich in the History of Public Education in Donbass at the beginning of the XX century], *Sotsium. Nauka. Kultura,* Naukova konferentsiia [Society. Science. Culture, Scientific conference]. Retrieved from http://intkonf.org/kand-istor-nauk-tatarinov-s-y-antioh-lutskevich-v-istorii-narodnogo-obrazovaniya-donbassa-v-nachale-hh-stoletiya/ [in Russian].
19. Tatarinov, S. I., & Efimov, D. V. (2014). Opyt organizatcii nachalnoi voennoi podgotovki podrostkov v Rossii v nachale XX veka [The experience of organizing the initial military training

of adolescents in Russia at the beginning of the XX century]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (13), 26, 63–67. Retrieved from https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/tatarinov_s.i._efimov_d.v._experience_of_the_organization_the_basic_military_training_of_schoolboys_in_russia_in_the_second_half_of_xx_century.pdf [in Russian].

20. Shelepko, H. A. (2019). *Systema upravlinnia serednimy navchalnymy zakladamy Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)* [Management system of secondary schools of Ukraine (the second half of the XIX –early XX century)]. Uman: Vydavets Sochinskyi M. M. [in Ukrainian].
21. Shumilova, I. F. (2008). *Rozvytok zemskykh shkil Pivnichnoho Pryazovia: istoryko-pedahohichnyi aspekt* [Development of zemstvo schools of the Northern Azov region: historical and pedagogical aspect]. Donetsk: Yugo-Vostok, LTD LLC [in Ukrainian].

Honchar M. V.,
orcid.org/0000-0002-1508-5276

REFLECTION OF EDUCATIONAL SUPERVISORY INSTITUTIONS' ACTIVITIES OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE POST-SOVIET HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

The article reviews the works of scholars, which cover the functioning of educational institutions in the Ukrainian provinces of the Russian Empire of the XIX – early XX centuries, which supervisory the activities of educational institutions of different types and different subordination. In particular, the activities of trustees and district inspectors of educational districts, principals and inspectors of public schools of provinces, provincial and county school councils, eparchial and county school councils, provincial and county observers of church-parish schools.

It is established that the historical and pedagogical research that has appeared in recent decades has not thoroughly considered the experience of supervisory activities of educational institutions operating in the Ukrainian provinces of the Russian Empire during the XIX – early XX centuries.

In the works that in one way or another touch on certain aspects of their activities, the activities of the institute of inspectors of public schools are mainly considered. There is an ambiguous reflection of the role of inspectors in the educational processes of the study period. Some researchers believe that principals and inspectors of public schools performed exclusively police functions in education. This position was characteristic of Soviet researchers of the history of education. At the same time, among the scholars, there are those who, although emphasizing the performance of security functions by inspectors, still draw attention to the fact that inspectors were mostly experienced teachers and, in their practice, cared about the development of education in their region and contributed work of teachers.

Also, during the study were found many works that characterize the organizational and pedagogical activities of the institute of trustees of educational districts. Even though the trustees had enough power to exercise supervisory powers, scholars in their work do not pay attention to this aspect.

There are almost no works in domestic historical and pedagogical studios that consider the experience of supervisory activities of observers of church-parish schools and diocesan school councils and their county branches.

Key words: directorate of public schools, inspector of public schools, provincial school council, county school council, eparchial observer of church-parish schools, county observer of church-parish schools, eparchial school council, educational district, state control (supervision) in the sphere of education.

Дата надходження статті: 09.10.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Примакова В.В.

УДК 378.14(410) "19/20":656.61(043)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.330

***Красновська І. П.**[*],*
orcid.org/0000-0003-1258-0754

ГУМАНІТАРНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МОРСЬКОГО ФАХІВЦЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто фахову компетентність майбутніх морських фахівців та висвітлено вплив гуманітарних дисциплін на її формування.

Наведено приклади основних нормативно-правових актів, що мали вплив на зміст освіти, а саме закон України «Про вищу освіту», «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції національного виховання, Національна доктрина розвитку освіти в XXI ст., Морська доктрина України на період до 2035 (із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 1108 від 18.12.2018).

Проаналізовано навчальний план зі спеціальності 14.03 Експлуатація суднових енергетичних установок (спеціалізація 14.03.01 Для морського флоту) з метою порівняння кількості годин, відведених на вивчення дисциплін соціально-гуманітарного та природничого циклів з дисциплінами спеціального циклу, яких у незалежній Україні стало більше у зв'язку з відродженням та гуманітаризацією системи освіти.

Зазначено перелік гуманітарних дисциплін, яких на початку 90-х стало більше у зв'язку з відродженням та гуманітаризацією системи освіти в незалежній Україні. Так, відповідно до Інструктивного листа міністерства освіти України № 1/9-64 від 19.05.1993 р. «Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін» у навчальних планах з'явилися такі гуманітарні дисципліни як: «Всесвітня історія», «Історія України», «Ділова українська мова», «Світова література», «Біологія», «Географія», «Філософія з релігієзнавством», «Правознавство», «Основи економічної теорії», «Допризовна підготовка юнаків», «Основи соціальної екології», «Політологія», «Соціологія», «Українська та зарубіжна культура».

Визначено провідні складові фахової компетентності здобувачів освіти, які ґрунтуються на реалізації організаційних, когнітивних, світоглядних, технологічних і комунікативних операційних процесів.

У ході дослідження з'ясовано, що гуманітарні дисципліни відіграють важливу роль у підготовці та формуванні фахової компетентності майбутніх фахівців морської галузі, оволодіння якою в майбутньому послужить підґрунтям для професійної та особистісної самореалізації.

Ключові слова: професійна підготовка, гуманітарні дисципліни, гуманітаризація, нормативні документи, навчальні плани, фахова компетентність.

Постановка проблеми. Особливу увагу на сучасному етапі розвитку освіти в морських освітніх закладах привертає професійна підготовка морських фахівців, яка спрямована на фахову самореалізацію особистості. До важливих складових фахової компетентності, яка оцінюється за результатами роботи відповідно до стандартів, слід віднести професійні компетенції, тобто вміння використовувати свої знання на практиці.

[*] © *Красновська І. П.*

Традиційне навчання має розбіжності між вимогами, які висуваються до здобувача освіти в процесі навчання і тими, що висуває реальна професійна діяльність у швидко змінюваних умовах сучасного суспільства. Світогляд і фахова компетентність переважно формуються в освітньому закладі під керівництвом педагогів, які мають розуміти процеси, що відбуваються в суспільстві та в морській галузі зокрема, бачити тенденції розвитку цієї галузі. У процесі фахової підготовки вони повинні допомогти здобувачам освіти під час вивчення дисциплін професійного та соціально-гуманітарного циклів виявити, сформувати і використовувати необхідні професійні компетенції у майбутній професійній діяльності.

Отже, для ефективної праці на суднах потрібні не лише морські фахівці з якісною освітою, але й люди з високим рівнем сформованості фахової компетентності.

Аналіз досліджень. Різним аспектам питання професійної підготовки морських фахівців в освітніх закладах і розвитку системи освіти в різні історичні періоди присвятили свої праці багато українських науковців. Розвиток фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944–2012 рр. дослідила А. Солодовник. На методичному рівні проблема формування професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін досліджувалася М. Бабишеною. І. Сокол розробляв питання професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін. А. Ляшкевич обґрунтувала авторську періодизацію розвитку морської освіти на півдні України в 30-х роках XIX – початку XXI століть. І. Вербій та О. Фролова досліджували питання формування соціокультурної компетенції судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Н. Бобришева займалася вивченням формування полікультурної компетентності морських офіцерів. Проте, попри вагомі результати зазначених досліджень, вважаємо актуальним розгляд фахової компетентності майбутнього морського фахівця в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Мета статті полягає у висвітленні значущості дисциплін гуманітарного циклу у формуванні фахової компетентності майбутніх фахівців річкового та морського транспорту.

Виклад основного матеріалу. Однією з найбільш обговорюваних і актуальних проблем вищих навчальних закладів технічного напряму підготовки є вдале поєднання дисциплін гуманітарного циклу з професійною кваліфікацією майбутніх фахівців. Стовідсоткове опанування комплексом взаємопов'язаних дисциплін гуманітарного циклу з технічними дисциплінами надалі впливатиме на особистісну та професійну реалізацію майбутнього морського фахівця. конкурентоспроможного на національному, європейському та світовому ринках праці, а саме, на його здатність до співпраці й міжкультурної взаємодії, адаптації у сучасному динамічному суспільстві, що передбачає реалізацію власного творчого потенціалу на основі загальнолюдських цінностей, рівності та соціальної справедливості. Сформувати та розвинути соціально та професійно зрілу особистість можливо під час навчального процесу, а саме у період підготовки майбутнього фахівця. Але все ж таки саме фахова компетентність, складовими якої є спеціальні знання, практичні навички та вміння, займає чільне місце у підготовці морських фахівців.

Закон України «Про вищу освіту», «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції національного виховання, Національна доктрина розвитку освіти в XXI ст., Морська доктрина України на період до 2035 (із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 1108 від 18.12.2018) є нормативними документами, де чітко прописані основні вимоги щодо підготовки майбутніх здобувачів освіти в навчальних закладах технічного спрямування.

Певні вимоги щодо підготовки морських фахівців зазначено і в міжнародному нормативному документі, а саме У Міжнародній Конвенції про підготовку, дипломування моряків та несення вахти 1978 року (ПДМНВ), що час від часу доповнюється. Відповідно до статті 9 Конституції України, в якій зазначено, що міжнародні договори є теж частиною національного законодавства України, розвиток і вдосконалення фахової компетентності морських фахівців для виконання своїх професійних обов'язків на високому рівні на судні стає першорядною справою.

За твердженням О. Коваленко, у вищезазначених документах центром уваги є дисципліни гуманітарного та фундаментального циклів, які мають безпосередній вплив на формування складових фахової компетентності та розвиток особистості, розкривають рівень освіченості та мислення, охоплюють не тільки знання, а й досвід загальної методології. Об'єкт вивчення та специфіка майбутньої діяльності є тими чинниками, що обов'язково входять до загальної системи підготовки майбутніх здобувачів освіти [4].

Якість підготовки морських фахівців у вищих навчальних закладах технічного напряму підготовки визначається змістом сформованих компетенцій, а саме: загальнонаукових, соціально-особистісних, інструментальних та професійних [4]. Сукупність усіх набутих компетенцій визначає поняття фахової компетентності. У більш широкому трактуванні «фахова компетентність» є здатністю особистості успішно виконувати професійні завдання та обов'язки.

Заслуговує на увагу визначення цього поняття Г. Єльниковою, яка трактує фахову компетентність як «сукупність знань, умінь, здібностей і готовності особистості діяти в складній ситуації й вирішувати фахові завдання з високим рівнем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності» [2]. Отже, під фаховою компетентністю здобувача вищої освіти будь-якого морського освітнього закладу будемо розуміти його здатність до розв'язання поставлених завдань у професійній сфері.

З огляду на обрану тему нашої публікації, доречно було би проаналізувати таке поняття, як «гуманітаризація» технічної освіти.

Гуманітаризація освіти в незалежній Україні стартувала на початку 90-х років XX ст. В інструктивному листі Міністерства освіти України «Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін» від 19.05.1993 р. № 1/9-64, зазначалося, що відродження й розбудова вітчизняної системи освіти передбачають її гуманітаризацію [6]. Цьому сприяли зміни в суспільстві, ставлення до людини загалом, а також відмова від командно-адміністративної системи управління виробничими процесами та людськими ресурсами. Питання менеджменту організацій, налагодження міжособистісної взаємодії для підвищення ефективності досягнення поставлених цілей, максимальне збагачення та використання людських ресурсів, зокрема інтелектуального, морального та психофізичного, набувають першочергового значення. Усі зміни, які відбулися на початку незалежності України, не лишили осторонь роботу флоту, його матеріально-технічне та кадрове забезпечення. Слід зазначити, що зменшення кількості суден, що ходили під українським прапором, та збільшення кількості морських фахівців, які почали працювати в іноземних компаніях, привело до необхідності кардинальних змін у підготовці фахівців морської галузі. Соціально-гуманітарна підготовка здобувачів освіти значно покращилась, коли за вимогою Міністерство освіти України було внесено зміни до навчальних планів морських освітніх закладів [5].

Проаналізувавши навчальний план 2001 року зі спеціальності 14.03 Експлуатація суднових енергетичних установок (спеціалізація 14.03.01 Для морського флоту), ми відзначили, що змінилися не лише кількість навчальних годин, відведених на

вивчення дисциплін соціально-гуманітарного та природничого циклів (збільшилася в 1,5 рази у порівнянні з дисциплінами спеціального циклу), а й перелік самих дисциплін. Здобувачі освіти перестали вивчати дисципліну «Основи марксизму-ленінізму», натомість з'явились нові дисципліни, як: «Всесвітня історія», «Історія України», «Ділова українська мова», «Світова література», «Біологія», «Географія», «Філософія з релігієзнавством», «Правознавство», «Основи економічної теорії», «Допризовна підготовка юнаків», «Основи соціальної екології», «Політологія», «Соціологія», «Українська та зарубіжна культура».

Відповідно до постанови КМУ від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти» відбулися процеси стандартизації змісту освіти, завдяки чому можна було діяти професійно відповідно до вимог у сфері праці, науки та культури [7].

Під час вивчення в морських освітніх закладах дисциплін, які входять до соціально-гуманітарного циклу, у здобувачів освіти формуються такі професійні компетенції, як: дотримання правил роботи та поведінки, свідоме ставлення до обов'язків, здатність швидко перемикатись з виконання одного завдання на інше, уміння помічати навіть незначні зміни на панелі приладів, критичність та логічність мислення, уміння грамотно формулювати думки та спілкуватись у навчальному, соціально-побутовому та професійному середовищі, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування, розвинені здібності запам'ятовувати, зберігати і відтворювати інформацію у потрібний момент, наявність навичок заповнювати документи. Слід зазначити, що гуманітарні дисципліни у процесі фахової підготовки морських фахівців позитивно впливають і на гнучкість їхньої поведінки в різних соціально-виробничих ситуаціях.

Отже, гармонійне поєднання фахових знань, умінь та навичок здобувача освіти з гуманітарними знаннями є гарантією високопрофесійної освіти. Принцип поєднання та взаємодоповнюваності професійної та гуманітарної складових освіти у процесі підготовки фахівців морської галузі є необхідним для формування компонентів фахової компетентності, що буде запорукою подальшої професійної самореалізації морських фахівців.

Ми цілком поділяємо думку М. Буякаса, який наголошує на тому, що провідні складові фахової компетентності здобувачів освіти ґрунтуються на реалізації організаційних, когнітивних, світоглядних, технологічних і комунікативних операційних процесах. Наприклад, організаційний – вміння сформулювати ціль та організувати свою роботу так, щоб вона відповідала їй; швидко адаптуватися до нових умов праці та легко переключатись на наступні завдання, проаналізувати та проконтролювати виконану роботу; світоглядний – здатність навчатися самостійно і самореалізовуватись, технологічний – здатність опанувати сучасні методи роботи на новому обладнанні, креативний – неординарність мислення; комунікативний – здатність взаємодіяти з людьми в змішаних екіпажах, працювати не тільки в парі, а й у команді, нести відповідальність за виконання завдань, застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби під час виконання навчальних та професійних завдань тощо [1, с. 32].

Нам цілком імпонує думка Ю. Зінковського, який під гуманітаризацією технічної освіти вбачає не лише професійну однопрофільність, а й особисте становлення та розвиток майбутнього фахівця [3, с. 13].

Проаналізувавши складові освітнього процесу (навчальний, науковий, виховний), можна дійти висновку, що на основі професійних програм базується лише перша складова, дві інші – гуманітарні навчальні програми і методологія навчання. Допомогти визначитись зі своїми професійними інтересами, стати більш умотивованим,

не порушувати соціальні, етичні, екологічні норми буття є завданнями двох останніх складових [3, с. 13].

Навчаючись у вищому морському освітньому закладі, здобувачі освіти мають зрозуміти суть професійної підготовки, трудової активності, усвідомити закони економіки і потреби суспільства та знаходити шляхи їх розв'язання. При поєднанні гуманітарних дисциплін з технічними можна сформувати особистість з високим культурним рівнем, яку спілкування з людьми не буде обтяжувати та заважати працювати. Гуманітарні дисципліни у процесі фахової підготовки майбутніх морських фахівців допоможуть у реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків у колі взаємодії та різних сферах діяльності. Мовленнєва культура у власному та іншомовному середовищі є основою, на якій базується професійна самореалізація.

Висновки. У ході дослідження з'ясовано, що гуманітарні дисципліни відіграють важливу роль у підготовці та формуванні фахової компетентності майбутніх фахівців морської галузі, оволодіння якими в майбутньому буде підґрунтям для професійної та особистісної самореалізації. У процесі підготовки в морському освітньому закладі здобувачі освіти можуть оволодіти розширеним обсягом знань, умінь і навичок, які допоможуть їм реалізуватись у майбутній професійній діяльності за допомогою сформованої під впливом гуманітарних дисциплін фахової компетентності.

Перспективними напрямами подальших досліджень вбачаємо розробку системи компетенцій, які формуються під час вивчення гуманітарних дисциплін в морських освітніх закладах України.

Список використаних джерел:

1. Буякас Т.М. Смыслы и ценности в деятельности психолога-профессионала. *Академия*. 2001. №1. С. 32.
2. Єльникова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника ВНЗ. *Теорія і методика управління освітою*. 2010. № 4. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_4/6.pdf
3. Зінковський Ю. Ф. Сучасні завдання педагогіки. *Вища освіта України*. 2007. № 4. С. 13.
4. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1999. 38 с.
5. Лист МОН від 31.07.2008 р. № 1/9484 Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти. URL: http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf
6. Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін: лист МОНУ від 19.05.1993 № 1/9-64. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/
7. Про розроблення державних стандартів вищої освіти: постанова КМУ від 07.08.1998 № 1247. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-п

References:

1. Buyakas, T. M. (2001). Smysly i cennosti v deyatelnosti psihologa-professionala [Meanings and values in the activities of a professional psychologist]. *Akademiya*, 1, 32 [in Russian].
2. Yelnykova, H. V. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid do modeliuvannia profesiinoi diialnosti kerivnyka VNZ [Competence approach to modeling the professional activity of the head of the university]. *Teoriia i metodyka upravlinnia osvitoiu*, 4 [in Ukrainian].
3. Zinkovskyi, Yu. F. (2007). Suchasni zavdannia pedahohiky [Modern tasks of Pedagogy]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 4, 13 [in Ukrainian].
4. Kovalenko, O. E. (1999). *Dydaktychni osnovy profesiino-metodychnoi pidhotovky vykladachiv spetsialnykh dystsyplin* [Didactic bases of professional and methodical training of teachers of special disciplines]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

5. Regarding normative and methodological support for the development of industry standards of higher education, Letter of the Ministry of Education and Science dated July 31, 2008 No 1/9484. Retrieved from http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf [in Ukrainian].
6. About teaching of social sciences and humanities, A letter from the Ministry of Education and Science dated May 19, 1993 No 1/9-64. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua [in Ukrainian].
7. About development of state standards of higher education KMU statement dated July 7, 1998 No. 1247. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-p [in Ukrainian].

Krasnovs'ka I. P.,
orcid.org/0000-0003-1258-0754

HUMANITIES AS FACTORS OF INFLUENCE ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF THE FUTURE MARITIME SPECIALIST (THE 2ND PART OF THE 20TH CENTURY – BEGINNING OF THE 21 CENTURY)

The article considers the professional competency of future maritime specialists and highlights the impact of the humanities on its formation.

Examples of the main normative legal acts that had an impact on the content of education are given, namely the Law of Ukraine «About Higher Education», «About Education», the State National Program «Education» («Ukraine of the XXI century»), Concepts of National Education, National Doctrine development of education in the XXI century, the Maritime Doctrine of Ukraine for the period up to 2035 (as amended in accordance with the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1108 of 18.12.2018).

The curriculum for the specialty 14.03 Operation of ship power plants (specialization 14.03.01 For the Navy) is analyzed in order to compare the number of hours devoted to the study of disciplines of socio-humanitarian and natural cycles with special cycle disciplines, which in independent Ukraine have increased due to revival and humanitarization of the education system.

The list of humanities, which in the early 90's became more in connection with the revival and humanitarization of the education system. Thus, in accordance with the Instruction Letter of the Ministry of Education of Ukraine /1 / 9-64 of 19.05.1993 «About the teaching of social sciences and humanities» in the curriculum appeared such humanities as: «World History», «History of Ukraine», «Business Ukrainian Language», «World Literature», «Biology», «Geography», «Philosophy with Religious Studies», «Science of Law», «Fundamentals of Economic Theory», «Additional Training of Young Men», «Fundamentals of Social Ecology», «Political Science», «Sociology», «Ukrainian and Foreign Culture».

The leading components of professional competency of students are identified, which are based on the implementation of organizational, cognitive, ideological, technological and communicative operational processes.

The study found that the humanities play an important role in training and developing the professional competency of future professionals in the maritime field, the mastery of which in the future will serve as a basis for professional and personal self-realization.

Key words: professional training, humanitarian disciplines, humanitarization, normative documents, curriculum, professional competency.

Дата надходження статті: 12.11.2021р.
Рецензент:доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 373.2:070](477)"196/197"
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.331

***Кузьма І. І.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1219-8216

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (60–70-ТІ РР. ХХ СТ.)

У статті з'ясовано особливості становлення медіаосвіти в дошкільних закладах України у 60–70-х рр. ХХ ст., яка на той час існувала як навчання користуванню освітніми (передусім технічними) засобами в дошкіллі. Відображено обґрунтовану в досліджуваний період класифікацію засобів освіти: екранні (візуальні), звукові (аудіо), звуко-екранні (аудіовізуальні); технічні засоби програмованого навчання і контролю знань. Виявлено функції цих засобів в освітньому процесі.

Особливостями становлення медіаосвіти в дошкільних закладах є: проведення наукових досліджень щодо використання засобів освітнього процесу, популяризація результатів цих наукових розвідок; створення спеціальних кабінетів технічних засобів та педагогічної літератури; поєднання декількох технічних засобів для досягнення запланованих результатів за умови збереження керівної ролі вихователя; участь у конструюванні технічних засобів; створення дітьми казок, розповідей (цей процес сьогодні трактується як сторітелінг), використання українського народного мистецтва як засобу для розвитку дошкільників, виховання любові до друкованого слова, до читання літератури; формування майстерності педагогічних працівників (семінари, конференції) щодо комплексного використання технічних засобів; акцентування уваги на дотриманні санітарно-гігієнічних вимог під час використання технічних засобів.

Негативно позначилися на становленні медіаосвіти: досягнення пропагандистських цілей за допомогою маніпулятивних методів із використанням творів ідеологічного характеру; численне застосування російськомовних видань для так званого інтернаціонального виховання; диференціація засобів освіти на змістовні, високохудожні, ідейні та розважальні, низьковартісні; аналіз творів лише в контексті виявлення добрих і злих героїв, відсутність диференціації на правду й неправду.

Виявлено ідеї, що заслуговують на реалізацію в сучасному освітньому просторі: проведення наукових досліджень щодо вирішення актуальних проблем медіаосвіти; урахування вікових особливостей дошкільників; читання друкованих періодичних видань, складання казок та розповідей, використання українського декоративно-прикладного мистецтва як засобу патріотичного й естетичного виховання, створення нових медіа та розробка креативної медіапродукції. Наголошено на недопущенні помилок минулого: заідеологізованості медіа для здійснення виховних впливів на дітей.

Ключові слова: медіаосвіта, класифікація медіа ,засоби навчання, технічні засоби навчання, засоби масової комунікації, заклади дошкільної освіти, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Вік, коли дитина вперше контактує з медіа, постійно знижується. Але й медіаосвіта розвивається, охоплюючи віковий діапазон від наймолодших до найстарших. Зараз уже немає сумніву, що розпочинати формувати медіаграмотність необхідно в закладі дошкільної освіти. Водночас при цьому виникає низка проблем, а саме: які напрями медіаосвіти розвивати, які форми, методи й засоби використовувати. Академія української преси докладає значних зусиль, щоб допомогти

[*]© *Кузьма І. І.*

вихователям у вирішенні медіаосвітніх завдань, пропонуючи безкоштовні видання для педагогічних працівників та батьків.

Незважаючи на дотримання наступності між дошкільною і початковою освітою, у Державному стандарті дошкільної освіти питання формування медіаграмотності дошкільників відображені не так ґрунтовно, як це прописано в Стандарті і програмних документах щодо учнів початкової школи. А отже, набуває актуальності проблема всебічного вивчення медіаосвіти дошкільників як в Україні, так і в зарубіжних країнах. Зазвичай для вирішення важливих завдань студіюють історію обраного питання.

На сьогодні точно не встановлено, коли у світі вперше з'явився термін «медіаосвіта». Одним з імовірних називають 1959 р., адже саме тоді канадієць М. Маклюен розробив першу навчальну програму з медіаосвіти. Проте дослідники визначають також 1973 р. як рік зародження медіаосвіти – цей термін використано під час спільного засідання сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації.

Отже, варто дослідити, чи в дошкільних закладах України 60–70-х рр. XX ст. зароджувалися елементи медіаосвіти. Зрозуміло, що такий термін у республіках колишнього СРСР не використовувався. Натомість був поширений «засоби масової комунікації».

Незважаючи на відсутність окремих сучасних термінів, існували й широко застосовувалися засоби, які нині трактуються як медіа. Взагалі, 70-ті рр. – це час інтенсивного накопичення технічних засобів навчання, обґрунтування теоретичних і методичних основ їхнього використання в закладах дошкільної освіти, підготовки педагогічних працівників до застосування засобів масової комунікації та інноваційних засобів у навчанні дошкільників. Водночас це період облудної, але витонченої радянської пропаганди, не лише подання перекрученої або неправдивої інформації в медіа, а й переслідування тих діячів, які намагалися донести правду до народу. Ця пропаганда позначалася на освітньому процесі в дошкіллі.

Проте особливості розвитку медіаосвіти в дошкільних закладах на тлі суперечливих реалій 60–70-х рр. досліджені недостатньо.

Аналіз досліджень. Проблеми медіаосвіти дітей дошкільного віку студіюють Г. Дегтярьова, О. Волошенюк, В. Іванов, О. Петрунько, О. Писарчук, Ю. Семеняко, В. Чайка та ін. Аналіз медіапродукції, що сприятливо діє на дошкільника, здійснений у працях Н. Ашиток, Т. Давидченко, Р. Даниляк, Р. Кондратенко, О. Кравчишиної та ін. Також у розвідках науковців О. Бовть, І. Кіндрат, К. Крутій, О. Петрунько, Ю. Семеняко, О. Янкович та ін. відображено негативний уплив сучасних медіа на розвиток дитини.

О. Волошенюк, Г. Дегтярьова, О. Качура, Р. Кондратенко, Н. Степанова, О. Тарасова, С. Фролова, Т. Чашка та ін. висвітлюють інноваційні форми, методи, прийоми, засоби формування медіаграмотності старших дошкільників. Значний унесок у популяризацію видань, присвячених медіаосвіті в дошкіллі та на інших рівнях освіти, робить Академія української преси.

Т. Іванова, О. Писарчук, В. Чайка, О. Янкович обґрунтували технологію формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти [26]. Г. Терещук, О. Янкович, Г. Фальфушинська вивчають формування успішної особистості засобами медіаосвіти [25].

Проте передумови та становлення медіаосвіти дітей дошкільного віку в Україні в другій половині XX ст. вивчені недостатньо. Нами не виявлено робіт, у яких відображені історичні аспекти зазначеної проблеми. Залишається нез'ясованим дискусійне питання: чи можна вважати медіаосвітою діяльність, у якій були обмежені можливості критичного осмислення інформації?

Мета статті: на основі аналізу становлення медіаосвіти дітей дошкільного віку виявити її особливості у 60–70-х рр. XX ст. та визначити перспективи використання ідей тогочасного досвіду в сучасній освітній галузі.

Виклад основного матеріалу. Однозначного тлумачення терміну «медіаосвіта» немає. У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) медіаосвіта визначена як частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [4]. Це поняття багатоаспектне, часто використовується як синонім медіаграмотності.

Американські науковці С. Шейбе і Ф. Рогоу порівнюють медіаграмотність зі складною плетеною тканиною з багатьма перехресними смугами різної ширини та кольорів, що деколи перекриваються, затемнюють, змішуються або існують у додаткових, але паралельних світах [20].

Медіаосвіту в закладах дошкільної освіти трактуємо як частину освітнього процесу, якому притаманна трикомпонентна структура (навчання про медіа, навчання, виховання й розвиток через медіа та для медіа), що реалізується завдяки партнерству вихователів, батьків і дітей, передбачає формування вміння критичного, свідомого, відповідального сприймання інформації в усіх учасників партнерської взаємодії [6, с. 8].

Зважаючи на те, що медіаосвіта, як і медіаграмотність, нагадує різнобарвну тканину з різними за товщиною волокнами, визначено багато напрямів медіаосвіти: пошук інформації, диференціація правдивої і неправдивої інформації, моральні й економічні аспекти медіа, дотримання авторського права тощо. В останні роки намітилася тенденція до виокремлення й теоретичного обґрунтування нових перспективних напрямів медіаосвіти, зокрема праксеологічного – використання медіа для досягнення життєвого успіху [25].

Отже, аналіз становлення медіаосвіти дітей дошкільного віку, відповідно до її структури, доцільно провести в трьох напрямах: навчання про засоби (яким відповідає сучасний термін «медіа»), навчання, виховання й розвиток через медіа та для медіа.

Як зазначалося, терміни «медіа», «медіаосвіта» в республіках колишнього СРСР не використовувалися. В Україні, що перебувала в складі тоталітарної держави, у 60–70-х рр. у дошкільних закладах було поширене навчання через медіа (з використанням ТЗН). Що стосується навчання про медіа, то воно існувало для вихователів, для педагогічних працівників. Було й навчання для медіа – діти створювали твори, які нині ще називають медіапродуктами.

Перший напрям медіаосвіти – навчання про медіа. Зазвичай він пропонувався вихователям. Для цих фахівців проводилися конференції, семінари, семінари-практикуми, на яких обговорювалася методика використання технічних засобів у навчально-виховній роботі дитячого садка. У 70-х рр., коли зароджується системний підхід, популяризується термін «комплексний». І тому відома в 60-х рр. методика використання технічних засобів трансформувалася в методику комплексного використання технічних засобів, формування вмінь правильно користуватися ними [17].

Семінари, окрім всесоюзних, республіканських, проводилися в кожному дитячому садку. Досвідом їхньої організації ділилися методисти на сторінках періодичних видань. Зокрема, П. Нагірняк, методист дитячого навчального закладу № 18 м. Івано-Франківськ, у виданні «Дошкільне виховання» (1970 р., № 3) розповів про семінар-практикум,

де вихователі заслухали доповідь «Методика використання технічних засобів у навчально-виховній роботі», обмінялися досвідом, оволоділи технікою користування апаратурою [12, с. 22].

У 70-х рр. XX ст. технічні засоби навчання були класифіковані. Їхній поділ майже не відрізняється від сучасних класифікацій медіа. О. Яковлєва описала одну з класифікацій: «Технічні засоби навчання розподіляються так: екранні (візуальні), звукові (аудіо), звуко-екранні (аудіовізуальні); технічні засоби програмованого навчання і контролю знань.

До візуальних (екранних чи проєкційних) засобів навчання належать носії інформації та апарати, за допомогою яких створюється світлове зображення на екрані – статичне (нерухоме) або динамічне (рухоме, тобто кінозображення). Носіями інформації чи об'єктами проєкції статичного зображення є діапозитиви, діафільми, непрозорі малюнки, схеми.

Апарати статичної проєкції класифікуються: за призначенням; за світловою потужністю та умовами використання (розмір аудиторій, необхідність затемнення і т. д.); за ступенем автоматизації (апарати з ручним управлінням, напівавтоматичні та автоматичні)» [22, с. 41].

Окрім обґрунтування теоретичних засад засобів освітнього процесу, здійснення класифікації, було окреслення їхніх функцій, тотожних сучасним: інформаційна, пізнавальна, виховна (сприяння моральному, естетичному, трудовому вихованню), розважальна. Проте розважальна функція була другорядною, а провідною визначено ідейно-політичне виховання дітей, молодого покоління, яке б не піддавало жодним сумнівам ідеї правлячої партії, натомість стало її опорою. Усе це зрештою спричинило обмеженість критичного мислення. На той час було можливим критичне ставлення лише до так званих низьковартісних творів, здебільшого розважальної тематики, або тих, у яких недостатньо виражалися ідеали комунізму.

Півсторіччя тому, як і зараз, важливою проблемою було дотримання санітарно-гігієнічних вимог при роботі з технічними засобами, або медіа. На необхідності дотримання цих вимог наголошували Є. Глушкова (Інститут гігієни дітей і підлітків МОЗ), О. Яковлєва (Київський педагогічний інститут імені О. Горького) та ін.

Зокрема, Є. Глушкова активно досліджувала вплив ТЗН на здоров'я дошкільників. Її напрацювання, звичайно, були відомі в українській освітній галузі, адже концепції, висновки напрацювань науково-дослідних центрів Москви ставали орієнтирами для вчених усіх республік. Є. Глушкова загострювала увагу на гігієнічних принципах застосування в дитячих дошкільних закладах деяких технічних засобів навчання. Вона застерігала, що застосування їх збільшує напруження, ущільнює заняття, не дає змоги відволікатися, створювати мікропаузи, які дають короткий відпочинок, зростає також навантаження на зоровий та слуховий органи дітей. Отже, навчально-виховний процес у дошкільному закладі повинен будуватися так, щоб, з одного боку, сприяти успішному вихованню і навчанню, а з іншого – не порушувати нормального розвитку дитини [18, с. 40].

В Україні О. Яковлєва була провідником ідей дотримання вимог використання ТЗН. Вона виступала на нарадах і семінарах різних рівнів.

Читаючи ці вимоги, порівнюємо їх із вимогами до використання сучасної комп'ютерної техніки. Зокрема, О. Яковлєва зазначала: «В результаті досліджень фізіологічних реакцій, що їх проводять лікарі-гігієністи і фізіологи, тривалість перегляду телепередач для дітей дошкільного віку не повинна перевищувати 30 хв. ... Неприємно діє на дітей і раптове припинення передач з волі батьків. Різкий перехід від

подій на екрані до дійсності викликає незадоволення, нервове збудження, бурхливу реакцію дитини.

Лікарі вважають, що короткозорість у дітей виникає і розвивається внаслідок напруженої зорової роботи на близькій відстані при недостатньому освітленні. Для запобігання зорового напруження дуже важливі три моменти: відстань до екрана, освітлення кімнати, якість зображення» [22, с. 35].

Другий напрям медіаосвіти – навчання через медіа. У 60–70-х рр. було накопичено різноманітні засоби (магнітофони, епідіаскопи, фільмоскопи, вузькоплівковий кінопроектор, програвачі тощо) і навіть створено спеціальні кабінети, де вони були локалізовані. У вихованні й навчання дітей вагому роль відігравали періодичні видання, художня література, телебачення й радіо. Вихователі також використовували як засоби, що допомагають дітям добре сприймати матеріал на заняттях, осмислювати певний образ, фільмоскопи, епідіаскопи, магнітофони, програвачі тощо.

Технічні засоби застосовували для виконання таких завдань: розвиток і виховання рухових навичок; розвиток виразності дитячих співів; формування творчих та індивідуальних здібностей; формування художнього смаку, інтересу до музики; прилучення дітей до народної і класичної музики [19, с. 28].

Автори вказували на доцільність застосовувати декількох технічних засобів, але визнавали, що вони ефективні, якщо поєднуються зі словом (бесіди, розповіді) вихователя: «Велику користь дає одночасне використання, поєднання кількох технічних засобів. Це справляє велике враження на дітей, бо тут зоровий образ, художнє слово і музика зливаються воєдино, збагачуючи естетичні переживання дошкільнят…» [19, с. 30].

Автори ділилися досвідом конструювання нових засобів та їхнього використання для формування елементарних математичних уявлень. Наприклад, З. Саєнко описала досвід створення електрофікованого приладу «Електра»: «Це прилад на склад числа в межах 9 і на визначення наступного й попереднього числа. Принцип дії такий. Вихователь дає дітям завдання, натискаючи потрібний вмикач. Задане число засвічується у віконці «Завдання». Дитина, яка відповідає, натискає кнопки і, якщо виконала завдання правильно, у віконці «Відповідь» засвічується потрібна цифра. Прилад визначає всі варіанти складу числа. Нижня кнопка складає відповідь, завдання вимикається, вихователь знову натискає вмикач і дає наступне завдання. Прилад зручний у користуванні і дуже подобається дітям. Застосовуючи його, ми домоглися високих результатів» [15, с. 34].

П. Нагірняк описав досвід використання універсального метра, геометричного електротабло, електросвітлофора [11].

Є й інші переваги використання ТЗН. На тлі тотальної русифікації в окремих закладах вивчалися українські традиції, твори мистецтва тощо. Зокрема, Н. Синьоока (м. Запоріжжя), висвітлюючи досвід використання технічних засобів на заняттях з малювання, зазначала: «Пропонуючи вихованцям підготовчої до школи групи розписати куманець, виліплений з глини, вихователька напередодні показала діапозитиви «Українська кераміка», уточнила їхні знання про характерні особливості елементів українського народного розпису на керамічних виробах. Дошкільнята уважно розглянули зображення різних ліній, дуг, крапок, елементів рослинності: стилізованих квітів, листя, ягід, переконалися, що розміщення узору залежить від форми виробу.

У вільний від занять час ми розглядали з дітьми різноманітні предмети українського декоративно-прикладного мистецтва, показували діапозитиви "Українське народне декоративне мистецтво"» [16, с. 30].

Проте такі згадки про використання творів українського мистецтва у вихованні дошкільників є нечисленними.

У 60–70-х рр. вагому роль у вихованні дошкільників відігравало радіо. Користувалися популярністю радіопередачі для малят, що багато років поспіль розпочиналися щодня о 10 годині. Діти добре знали, що зараз прозвучить нова казка, яку розповість дідусь Панас або бабуся Орина, чи відбудеться цікава подорож до таємничої Країни казок або не менш цікава – до малят із дитячого садка. Автори обґрунтовували значення радіопередач: чим молодша дитина, тим більше значення має форма, у якій ведеться розповідь. Якщо просто сказати: треба бути охайним, увічливим, поважати старших, – дошкільник не запам'ятає цю настанову. А якщо дитина прослухає по радіо дотепну дитячу оперу «Марійка-розгубійка» Б. Олексієнка, у якій беруть участь разом із відомими артистами маленькі виконавці, результат буде зовсім інший [10, с. 40].

Радіо знайомило малят із найкращими зразками світової дитячої літератури. У програмах для дошкільнят звучали вірші та казки Л. М. Толстого, оповідання К. Д. Ушинського, казки Ш. Перро, братів Грімм, Г. Х. Андерсена.

Радіо як аудіальний засіб зараз вже фактично залишився лише в історії дошкілля і медіа, відійшовши в небуття [10, с. 40]. Сучасною альтернативою є аудіоказки.

Навчання для медіа полягає у створенні дітьми медіапродукції. Одним із її видів є складання різножанрових розповідей. Нині цей творчий процес визначається терміном «сторітелінг» і популяризується як зарубіжна новація. Насправді витоки сторітелінгу варто шукати ще в середині минулого століття. Про свій експеримент розповіла Л. Щураківська, виявивши, що дошкільнята люблять не тільки слухати, а й складати казки.

Завданням її дослідження було вивчити особливості початкових форм творчої уяви у дітей старшого дошкільного віку в процесі творчого розповідання. Робота проводилася у формі індивідуальних занять із дітьми. Кожній дитині пропонувалося придумати свою казку, при цьому було записано 40 складених казок. Виявилося, що «з 40 дитячих казок 23 було на побутову тематику і 17 – про тварин. В усіх казках, придуманих дітьми, добро перемагає зло» [21, с. 15].

Складалися й оповідання, розповіді. Практикувалося записування таких розповідей на магнітофонну стрічку, а на наступному етапі – прослуховування запису. Зазначена діяльність мотивувала до заняття, викликала ініціативу; діти відчували позитивні емоції, коли чули свої голоси [там само, с. 23].

Вихователі раділи, що в такий спосіб діти вчаться критично оцінювати себе й товаришів. Отже, діти могли критично оцінювати лише себе й друзів, диференціювати добрі й недобрі вчинки героїв, але, зрозуміло, не оцінювати достовірність інформації.

Як позитивну тенденцію застосування ТЗН (медіа) визначаємо їхнє використання в контексті науковихдосліджень.

Вражає далекоглядністю ідея, висунута в кінці 60-х рр., істинність якої цілковито отримала підтвердження на сучасному етапі: «Те, що вже зараз відомо науці про дошкільний вік, свідчить про величезні педагогічні резерви дошкільного виховання, про значні потенціальні можливості розвитку дітей, які при сучасному стані практики виховання ми використовуємо дуже малою мірою і реалізацію яких маємо підвищити в найближчі роки» [14, с. 12].

Психологічні особливості розвитку дитини – це та тема, висновки наукових досліджень якої відображалися не лише в наукових працях, а й на сторінках періодичних видань, що їх вивчали педагогічні працівники дитячих закладів.

Наприклад, С. Крижанівська акцентувала увагу, що «художня література може вповні відіграти свою позитивну роль лише за умови глибокого вивчення вихователем психіки дітей» [5, с. 25].

Водночас існували суттєві недоліки у створенні й застосуванні технічних засобів у дошкільній освіті.

Цензура, облудна пропаганда були притаманні як для дитячих медіа, так і для дорослих. Дитячі література, преса диференціювалися на змістовні, високохудожні, ідейні та розважальні, низьковартісні. Вихователів закликали, добираючи художню літературу для дітей, насамперед ураховувати її ідейність: «Це твори, які виховують любов до Батьківщини, повагу до людей праці, відповідальність перед колективом, почуття дружби, товариськості, твори, які ведуть дитину шляхом пізнання» [13, с. 29].

Проводилися цікаві наукові розвідки, як батьки добирають книги для дітей. Авторка одного з таких досліджень Р. Жуковська, відомий український педагог, дослідниця проблем гри, розповідала про його результати: «Ми провели опитування в 96 сім'ях, щоб з'ясувати, як батьки добирають твори для дитячого читання. Виявилось, що тільки в третині їх правильно добирають дитячі книжки, виховують у дітей бережливе ставлення до них. У переважній більшості сімей вибір дитячих книжок випадковий, а в 13 процентах обстежених сімей дітям зовсім не читають книжок, покладаючись цілком на дитячий садок, де, на жаль, не завжди є певна система у цій роботі.

Формуванню інтересу до художньої літератури також перешкоджає розважальна тенденція в роботі багатьох дитячих садків» [3, с. 10–11].

«Добираючи книжки, слід пам'ятати, що дітям треба дати високохудожню літературу, необхідну для їхнього культурного зростання» [3, с. 11].

Зараз звучить комічно те, що в 70-х рр. сприймалося як орієнтир до виконання. Однією з високохудожніх, високоідейних поетичних книг було визнано книгу С. Михалкова «В музее Ленина» [там само].

Дошкільнята пізнавали світ разом із творами Б. Житкова, К. Чуковського, А. Барто, Г. Бойка, М. Познанської, І. Кульської та багатьох інших [10, с. 40]. Проте не виявлено, щоб на всю Україну популяризувалися вірші нашої славетної письменниці, основоположниці дошкільного виховання в Східній Галичині І. Блажкевич, які навчають любити свій край, шанувати батьків, матір, та інших вітчизняних авторів. Добір творів здійснювався також під впливом ідейно-політичних чинників правлячої партії.

Таким чином, розвиток медіаосвіти в дошкільних закладах відбувався під домінувальним впливом суспільно-політичних чинників, при цьому простежувалися як позитивні, так і негативні тенденції.

Висновки. Для становлення медіаосвіти в дошкільних закладах, що може також трактуватися як розвиток технічних засобів навчання, притаманні такі особливості: проведення наукових досліджень щодо використання засобів освітнього процесу, популяризація результатів цих наукових розвідок; створення спеціальних кабінетів технічних засобів та педагогічної літератури; поєднання декількох технічних засобів для досягнення запланованих результатів за умови збереження керівної ролі вихователя; участь у конструюванні технічних засобів; створення дітьми казок, розповідей (цей процес сьогодні трактується як сторітелінг), використання українського народного мистецтва як засобу для розвитку дошкільників, виховання любові до друкованого слова, до читання літератури; формування майстерності педагогічних працівників (семінари, конференції) щодо комплексного використання технічних засобів; акцентування уваги до дотриманні санітарно-гігієнічних вимог під час використання технічних засобів.

Водночас особливостями становлення медіаосвіти також є: досягнення пропагандистських цілей за допомогою маніпулятивних методів із використанням творів ідеологічного характеру; численне застосування російськомовних видань для так званого інтернаціонального виховання; диференціація засобів освіти на змістовні, високохудожні, ідейні та розважальні, низьковартісні; аналіз творів лише в контексті виявлення добрих і злих героїв, відсутність диференціації на правду й неправду.

Обґрунтовано класифікації та виявлено функції засобів в освітньому процесі. У сучасних закладах дошкільної освіти варто використати ідеї проведення наукових досліджень щодо вирішення актуальних проблем медіаосвіти; урахування вікових особливостей дошкільників; читання періодичних видань, складання казок та розповідей, використання українського декоративно-прикладного мистецтва як засобу патріотичного й естетичного виховання, створення нових медіа та розробка креативної медіапродукції; при цьому не допускати помилки минулого: заідеологізованість медіа для здійснення виховних впливів на дітей.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні мультиплікаційних фільмів як засобу розвитку дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Нові дослідження дошкільної педагогіки на Україні. *Дошкільне виховання.* 1971. № 11. С. 34–39.
2. Базовий компонент дошкільної освіти [затв. Наказом МОН України № 33 від 12.01.2021 р.] / науковий кер.: Піроженко Т. О.; авт. кол-в: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г. та ін. 2021. 37 с.
3. Жуковська Р. Й. Дітям – ленінську любов до книги. *Дошкільне виховання.* 1970. № 5. С. 10–12.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
5. Крижанівська С. Ф. Вплив художніх творів на виховання дружби. *Дошкільне виховання.* 1970. № 11. С. 24–26.
6. Кузьма І. І. Медіаосвіта в закладах дошкільної та початкової освіти: методичні рекомендації. Тернопіль: Вектор, 2020. 126 с.
7. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дошкільників у контексті нового Державного стандарту дошкільної освіти України. *I international science conference on multidisciplinary research:* Abstractsof I International Scientific and Practical Conference (Berlin, Germany, January 19–21, 2021). Berlin, 2021. P. 694–696. DOI: 10.46299/ISG.2021.I.I
8. Ладивір С. Психолого-педагогічні основи використання технічних засобів у роботі з дошкільниками. *Дошкільне виховання.* 1976. № 9. С. 6–10.
9. Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти. Навчально-методичний посібник / за редакцією О. В. Волошенюк; В. Ф. Іванова; Г. А. Дегтярьової. Київ: АУП, ЦВП, 2020. 79 с. URL: https://www.aup.com.ua/mediagramotnist-i-kritichne-mislenn/
10. Міщенко О. Музичні радіопередачі для дошкільнят. *Дошкільне виховання.*1974. № 8. С. 40–41.
11. Нагірняк П. Роль екранних посібників у формуванні понять та уявлень про природу. *Дошкільне виховання.* 1976. № 9. С. 22–25.
12. Нагірняк П. Технічні засоби у навчально-виховній роботі. *Дошкільне виховання.* 1970. № 3. С. 22–27.
13. Нагога О. Художня література у вихованні моральних якостей дитини. *Дошкільне виховання.* 1969. № 2. С. 29–32.
14. Проскура О. Про готовність дитини до навчання в школі. *Дошкільне виховання.* 1969. № 2. С. 9–14.
15. Саєнко З. Г. Використання технічних засобів навчання. *Дошкільне виховання.* 1973. № 1. С. 28–34.

16. Синьоока Н. Використання технічних засобів на заняттях з малювання. *Дошкільне виховання.* 1976. № 9. С. 28–31.
17. Троян Г. Серйозна розмова про технічні засоби навчання. *Дошкільне виховання.* 1976. № 11. С. 46–47.
18. Троян Г. Технічні засоби у навчально-виховній роботі. *Дошкільне виховання.* 1975. № 2. С. 39–42.
19. Трубецька А. Використання технічних засобів у роботі з старшими дошкільнятами. *Дошкільне виховання.* 1968. № 11. С. 28–31.
20. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: Підручник для вчителів / перекл. з англ. С. Дьома; за загал. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.
21. Щураківська Л. Творча уява маленьких казкарів. *Дошкільне виховання.* 1975. № 11. С. 13–15.
22. Яковлєва О. Ефективне використання технічних засобів у дитячому садку. *Дошкільне виховання*. 1976. № 9. С. 41–43.
23. Янкович О. І., Кузьма І. І. Формування медіакомпетентності вчителів-філологів у закладах післядипломної педагогічної освіти (кінець XX – поч. XXI ст.). *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 47. С. 217–225.
24. Янкович О. Моральне виховання учнів молодшого шкільного віку в процесі реалізації медіаосвіти. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 33. С. 18–24.
25. 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 inEducation. Proceedingsofthe 6th Workshop CTE 2018* (KryvyiRih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online. P. 145–158. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper08.pdf
26. Yankovych O. I., Chaika V. M., Ivanova T. V., Binytska K. M., Kuzma I. I., Pysarchuk O. T., Falfushynska H. I. Technology of forming medialiteracy of children of the senior pre-schoolage of Ukraine. *Cloud Technologies in Education. Proce edingsof the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online. P. 126–144. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper07.pdf

References:

1. Artemova, L. V. (1971). Novidoslidzhennia doshkilnoi pedahohiky na Ukraini [New researches of Preschool Pedagogy in Ukraine]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 34–39 [in Ukrainian].
2. Baiier, O. M., Bezsonova, O. K., Brezhnieva, O. H., Havrysh, N. V., Zahorodnia, L. P., Kosenchuk, O. H., Kornieieva, O. L., Lysenko, H. M., Levinets, N. V., Mashovets, M. A., Mordous, I. O., Nerianova, S. I., Pirozhenko, T. O., Polovina, O. A., Reipolska, O. D., & Shevchuk, A. S. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Basic component of preschool education]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Zhukovska, R. Y. (1970). Ditiam – leninsku liubov do knyhy [To children – Lenin's love for books]. *Doshkilne vykhovannia*, 5, 10–12 [in Ukrainian].
4. *Kontseptsiia vprovadzhennia media osvity 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].
5. Kryzhanivska, S. F. (1970). Vplyv khudozhnikh tvoriv na vykhovannia druzhby [The influence of works of art on he education of friendship]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 24–26 [in Ukrainian].
6. Kuzma, I. I. (2020). *Mediaosvita v zakladakh doshkilnoi ta pochatkovoi osvity: metodychni rekomendatsii* [Media education at preschool and primary educational institutions: methodical recommendations]. Ternopil: Vektor [in Ukrainian].
7. Kuzma, I. I. (2021). Formuvannia media hramotnosti doshkilnykiv u konteksti novoho Derzhavnoho standartudoshkilnoi osvity Ukrainy [Forming media literacy of preschoolers in the context of the new State standard of preschool education of Ukraine], *I International science*

conference on multidisciplinary research, Abstracts of I International Scientific and Practical Conference. Berlin, Germany. DOI: 10.46299/ISG.2021.I.I [in Ukrainian].

8. Ladyvir, S. (1976). Psykholoho-pedahohichni osnovy vykorystannia tekhnichnykh zasobiv u roboti z doshkilnykamy [Psychological and pedagogical bases of using technical means in work with preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia*, 9, 6–10 [in Ukrainian].
9. Ivanova, V. F., & Dehtiarovoi, H. A. (Ed.). (2020). *Media hramotnist i krytychne myslennia v zakladi doshkilnoi osvity* [Media literacy and critical thinking in preschool educational institution]. Kyiv: AUP, TsVP. Retrieved from https://www.aup.com.ua/mediagramotnist-i-kritichne-mislenn/ [in Ukrainian].
10. Mishchenko, O. (1974). Muzychni radioperedachi dlia doshkilniat [Music radioprograms for preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia*, 8, 40–41 [in Ukrainian].
11. Nahirniak, P. (1976). Rol ekrannykh posibnykiv u formuvanni poniat ta uiavlen pro pryrodu [The role of screen textbooks in the formation of concepts and ideas about nature]. *Doshkilne vykhovannia*, 9, 22–25 [in Ukrainian].
12. Nahirniak, P. (1970). Tekhnichni zasoby u navchalno-vykhovnii roboti [Technical means in educational work]. *Doshkilne vykhovannia*, 3, 22–27 [in Ukrainian].
13. Nahoha, O. (1969). Khudozhnia literatura u vykhovanni moralnykh yakostei dytyny [Fiction in the education of moral qualities of the child]. *Doshkilne vykhovannia*, 2, 29–32 [in Ukrainian].
14. Proskura, O. (1969). Pro hotovnist dytyny do navchannia v shkoli [On the child's readiness to study at school]. *Doshkilne vykhovannia*, 2, 9–14 [in Ukrainian].
15. Saienko, Z. H. (1973). Vykorystannia tekhnichnykh zasobiv navchannia [The use of technical teaching means]. *Doshkilne vykhovannia*, 1, 28–34 [in Ukrainian].
16. Synooka, N. (1976). Vykorystannia tekhnichnykh zasobiv na zaniattiakh z maliuvannia [The use of technical means in drawing classes]. *Doshkilne vykhovannia*, 9, 28–31 [in Ukrainian].
17. Troian, H. (1976). Seriozna rozmova pro tekhnichni zasoby navchannia [Serious conversation about technical teaching means]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 46–47 [in Ukrainian].
18. Troian, H. (1975). Tekhnichni zasoby u navchalno-vykhovnii roboti [Technical means in educational work]. *Doshkilne vykhovannia*, 2, 39–42 [in Ukrainian].
19. Trubetska, A. (1968). Vykorystannia tekhnichnykh zasobiv u roboti z starshymy doshkilniatamy [The use of technical means in the work with older preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 28–31 [in Ukrainian].
20. Sheibe, S., & Rogou, F. (2017). *Media hramotnist* [Media literacy]. (S. Dyoma, Trans.). Kyiv: Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia Ukrainskoi Presy [in Ukrainian].
21. Shchurakivska, L. (1975). Tvorcha uiava malenkykh kazkariv [Creative imagination of little storytellers]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 13–15 [in Ukrainian].
22. Yakovlieva, O. (1976). Efektyvne vykorystannia tekhnichnykh zasobiv u dytiachomu sadku [Effective use of technical means in a kindergarten]. *Doshkilne vykhovannia*, 9, 41–43[in Ukrainian].
23. Yankovych, O. I., & Kuzma, I. I. (2021). Formuvannia media kompetentnosti vchyteliv-filolohiv u zakladakh pislia dyplomnoi pedahohichnoi osvity (kinets XX – poch. XXI st.) [Formation of media competence of teachers of philology at the institutions of postgraduate pedagogical education (late XXth – early XXIst centuries)]. *Pedahohichnyi almanakh*, 47, 217–225 [in Ukrainian].
24. Yankovych, O. (2017). Moralne vykhovannia uchniv molodshoho shkilnoho viku v protsesi realizatsii media osvity [Moral education of primary school students in the process of media education]. *Pedahohichnyi almanakh*, 33, 18–24 [in Ukrainian].
25. 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].
26. Yankovych, O. I., Chaika, V. M., Ivanova, T. V., Binytska, K. M., Kuzma, I. I., Pysarchuk, O. T., & Falfushynska, H. I. (2018). Technology of forming media literacy of children of the senior pre-school age of Ukraine, *Cloud Technologies in Education, Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018*. Kryvyi Rih. Retrieved from http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper07.pdf [in English].

Kuzma I. I.,
orcid.org/0000-0002-1219-8216

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF MEDIA EDUCATION AT PRESCHOOL INSTITUTIONS OF UKRAINE (60–70S OF THE XXTH CENTURY)

Peculiarities of the formation of media education at preschool institutions of Ukraine in the 60–70s of the XXth century have been clarified in the article. Media education at that time existed as education about educational (primarily technical) means and their use at preschooleducational institutions. The classification of means of education substantiated in the studied period have been reflected: screen (visual), sound (audio), sound-screen (audiovisual); technical means of programmed training and control of knowledge. Functions of technical means in educational process have been revealed.

There are the following peculiarities of the formation of media education at preschool institutions: conducting research on the use of means of educational processes, popularization the results of these scientific investigations; creating special rooms of technical means and pedagogical literature; combination of several technical means to achieve the planned results, while maintaining the leading role of the kindergarten teacher; participation in the technical means creating; children's creation of fairy tales, stories (this process is now interpreted as storytelling), the use of Ukrainian folk art as a means for the development of preschoolers, education of love for the printed word, for reading literature; formation of pedagogical workers'skill (seminars, conferences) concerning complex use of technical means; focusing on compliance with sanitary and hygienic requirements when using technical means.

The following phenomena negatively affected the formation of media education: the achievement of propaganda goals through manipulative methods using works of an ideological nature; numerous use of Russian-language publications for the so-called international education; differentiation of educational means into meaningful, highly artistic, ideological and entertaining, low-cost; analysis of works only in the context of identifying good and evil heroes, the lack of differentiation into truth and untruth.

The ideas that deserve to be implemented in the modern educational space have been identified: conducting research on solving current problems of media education; taking into account the age characteristics of preschoolers; reading printed periodicals, composing fairy tales and stories, using Ukrainian decorative and applied arts as a means of patriotic and aesthetic education, creating new media and developing creative media products. Emphasis has been placed on avoiding the mistakes of the past: ideologizing the media to exert educational influences on children.

Key words: media education, classification of media, means of education, technical means of education, mass media, preschool educational institutions, preschool children.

Дата надходженнястатті: 19.10 2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лупак Н. М.

УДК 378.6
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi50.332

***Овчиннікова О. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-7184-6535

ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У МОРСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ У 60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено основні форми, методи та засоби навчання і виховання у морських закладах освіти півдня України у 60-ті роки ХХ століття. У дослідженні використовувалися архівні матеріали Одеського морехідного училища Мінтрансбуду СРСР. Проаналізовано навчальну, методичну, виховну та наукову роботу, діяльність циклових комісій, бібліотеки. Виявлено, що впродовж визначеного періоду постійно проводився пошук нових форм, методів та засобів навчання та виховання. Наприклад, здійснено експеримент з програмованого контролю знань за допомогою машин та перфокарт. Широкого розповсюдження набули кіноуроки, що підвищило інтерес курсантів до предметів та позитивно відбилося на їхній успішності. Впроваджувалися нові форми організації навчання, такі як: семінари, класні технічні конференції, взаємоопитування курсантів, реферати. З метою підвищення якості освітнього процесу застосовувалися різноманітні технічні засоби навчання, серед яких активне впровадження отримали діафільми. Наведено приклади тем проведених відкритих уроків. Розглянуто роботу бібліотеки, зокрема заходи з метою популяризації книги. Визначено, що завданнями виховання були: формування комуністичного світогляду; виховання радянського патріотизму та пролетарського інтернаціоналізму; виховання комуністичної моралі; естетичне виховання; організація та виховання згуртованого колективу задля зміцнення ідейної переконаності курсантів, підвищення їхньої політичної грамотності; сприянню вихованню патріотичних почуттів, любові до Радянської Батьківщини та Комуністичної партії. Центральними темами у навчанні та вихованні курсантів були життя та політична діяльність В. І. Леніна, а також події, пов'язані з Великою Жовтневою соціалістичною революцією.

Ключові слова: форми, методи, засоби навчання і виховання, морська освіта, курсанти.

Постановка проблеми. Морська освіта України перебуває на етапі поліпшення існуючої системи підготовки морських спеціалістів і пошуку нових методів, форм, засобів навчання та виховання, оскільки країна потребує висококваліфікованих фахівців цієї галузі. Для того, щоб знайти оптимальні шляхи покращення якості освіти, необхідно проаналізувати досвід минулого в цьому питанні, аби обрати найкраще та виправити помилки.

Аналіз досліджень. Аналізу розвитку морської освіти приділяється багато уваги, її розглядали в різних аспектах такі вчені, як В. С. Золотовська, Л. В. Ліпшиць, А. І. Ляшкевич, І. М. Рябуха, А. М. Скриннік, А. О. Солодовник, О. Я. Тимофєєва.

Мета статті – висвітлити основні форми, методи та засоби навчання і виховання у морських закладах освіти півдня України у 60-ті роки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. В основу навчально-виховної роботи досліджуваного періоду було покладено Постанову ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 3 вересня 1966 р. № 729 «Про заходи з поліпшення підготовки фахівців і вдосконалення керівництва вищою і середньою спеціальною освітою в країні» [1],

[*]© *Овчиннікова О. М.*

а також заходи по підготовці святкування 50-ї річниці Великої Жовтневої соціалістичної революції та дня народження Леніна.

Методична робота проводилася з таких питань:

1) вивчення та використання нових методів викладання;

2) загальної педагогіки;

3) методи вдосконалення в урочній роботі;

4) методи вдосконалення майстерності викладачів;

5) покращення успішності курсантів.

Особливу увагу приділено здійсненню експерименту з програмованого контролю знань за допомогою машин та перфокарт, розширенню міжпредметних зв'язків. Було доведено, що програмованого контролю недостатньо, щоб оцінити знання курсантів, тому поряд з ним необхідно проводити контроль звичайними засобами. Разом з тим, там, де проводився програмований контроль, підвищилась успішність. Головною причиною цього є краща підготовка курсантів до уроків, тому що вони знають, що їх неминуче проконтролюють.

Написані такі методичні розробки:

1) «Наша країна» (англійською мовою з елементами програмування);

2) «Лондон» (англійською мовою);

3) «По використанню технічних засобів на заняттях з англійської мови»;

4) «Програмований контроль знань за допомогою перфокарт на заняттях з англійської мови»;

5) «Доменна піч» (англійською мовою).

6) «Методика проведення уроку-конференції з теми «Література Великої Вітчизняної війни»;

7) «Алгоритмізація у навчанні російської мови»;

8) «Методика викладання суспільних дисциплін»;

9) «Методика викладання теми «Сім'я моряка»;

10) «Методика викладання теми «Місто та засоби пересування» (англійською мовою);

11) «Методика викладання теми «Плавальна практика» англійською мовою);

12) «Біографія та огляд творчості Ф. М. Достоєвського»;

13) «Злочин та покарання» – роман духовних пошуків»;

14) «Радянський Союз – оплот миру та демократії» (англійською мовою) тощо [5].

Циклові комісії проводили засідання, на яких були розглянуті такі теми доповідей:

1) методичні рекомендації про єдиний режим грамотного письма та культури мови;

2) вивчення праць Леніна на уроках історії та суспільствознавства;

3) про деякі психологічні особливості самостійної роботи курсантів;

4) організація самостійної роботи курсантів;

5) пропозиції про підвищення продуктивності уроків;

6) аналітичні читання та переклад іноземних текстів;

7) форми самостійної роботи на уроках та прищеплення навичок самостійної роботи у позаурочний час;

8) Ушинський про мову та думки про вивчення іноземних мов;

9) огляд праць А. Макаренка про виховання молоді та інші [5].

До 100-річчя з дня народження Леніна циклові комісії провели олімпіади, вечори цікавої науки, написані реферати, заслухані доповіді. Наприклад, циклова комісія англійської мови провела такі заходи: була заслухана доповідь «В. І. Ленін про комуністичне виховання», виготовлено діафільм «Ленін», проведено урок із ленінської

тематики. Циклова комісія суспільних дисциплін та літератури провела такі заходи: виготовлено електрифікований стенд «Тут жив і працював Ленін», електрифіковану мапу «По ленінському шляху».

У 60-ті роки XX століття використовувалися такі форми уроків:

- кіноурок;
- комбінований урок;
- урок-лекція;
- урок-семінар;
- програмований урок;
- урок-повторення;
- урок у музеї;
- урок на виробництві;
- практичне заняття;
- самостійна робота на уроці;
- урок-співбесіда;
- урок із контролем знань за допомогою перфокарт;
- урок із програмованим машинним опитуванням;
- урок з широким використанням технічних засобів (магнітофони, ларингофони, діапроєктори, кіноапарати та інші) [3; 4].

Широкого розповсюдження набули кінокуроки. Велику кількість їх проведено з таких дисциплін, як історія СРСР, суспільствознавство, англійська мова, російська література. Застосування кіноуроків підвищило інтерес курсантів до предметів та позитивно відбилося на успішності, дало можливість курсантам більш глибоко осмислити матеріал, що вивчався, побачити роботу механізмів, установок та виконання робіт у дії, ознайомитися з останніми досягненнями науки та техніки. У результаті значно підвищилися знання та успішність. Демонстрація навчальних та наукових кінофільмів проводилася у спеціальних демонстраційних приміщеннях або безпосередньо у кабінетах, обладнаних кіноустановками.

Впроваджувалися нові форми організації навчального процесу, такі як: семінари, класні технічні конференції, взаємоопитування курсантів, реферати. Застосовувалися деякі форми програмованого навчання, переважно опитування за допомогою перфокарт.

Широко практикувалося проведення занять у кабінеті програмованого навчання, у кабінеті англійської мови, обладнаному засобами звукозапису, велика кількість занять проводилось із демонстрацією діафільмів за допомогою діапроєкторів «ЛЭТИ» [3–7].

З метою підвищення якості освітнього процесу застосовувалися технічні засоби навчання:

1) діафільми;

2) навчальні машини, розповсюдження отримало програмоване опитування за допомогою перфокарт;

3) магнітофон – при проведенні занять з англійської мови, російської літератури, суспільствознавства часто застосовувався магнітофон, що давало можливість здійснювати запис та прослуховувати тексти, покращувати вимову курсантів на заняттях з англійської мови;

4) заняття на виробництві.

Було виготовлено наступні діафільми:

1) Судові котли (англійською мовою);

2) На нашому англійському занятті;

3) Наш робочій день (англійською мовою);

4) Розвиток днопоглиблювального флоту (англійською мовою);
5) Наше училище (англійською мовою);
6) Покупка (англійською мовою);
7) Розвиток днопоглиблювального флоту (англійською мовою);
8) Двигуни внутрішнього згорання (англійською мовою);
9) Парові та газові турбіни (англійською мовою)
10) Пори року (англійською мовою);
11) Життя та творчий шлях І. С. Тургенєва;
12) Їжа (англійською мовою);
13) В. І. Ленін (англійською мовою) [3–7].

Були проведені відкриті заняття за такими темами:
1) З англійської мови «Частини судна»;
2) З англійської мови «Наша країна»;
3) З англійської мови «Мій робочий день»;
4) З англійської мови «У братській сім'ї народів СРСР»;
5) З англійської мови «Нью-Йорк»;
6) З історії «Англія у кінці XIX – початку XX століття»;
7) З російської літератури «Література 50-х років»;
8) З суспільствознавства «Розвиток соціалістичної державності у комуністичне суспільне самоврядування» [3–7].

Проводилася масова робота та наочна пропаганда книги, яка включала:
1) книжково-ілюстративно виставки, такі як: «140 років з дня повстання декабристів», «Досягнення радянської космонавтики», «Найдемократичніша Конституція у світі», «150 років з дня народження К. Маркса», «Вони захищали Батьківщину» та інші;
2) читацькі конференції «Молоді поети-сучасники», «Буревісник революції», «Вони боролися за владу рад»;
3) диспут з теми «Культура людських відносин»;
4) вечір поезії;
5) виставка картин Сурікова;
6) тематичні вечори «У людині повинно бути все прекрасним», «До 50-річчя Ленінського комсомолу» та інші;
7) плакати та стенди: «До 100-річчя з дня народження А. М. Горького», «З днем народження, Батьківщина моя», «Ленін в образотворчому мистецтві»;
8) бесіди у питаннях та відповідях «Біля мапи світу» тощо.

Працювали предметні та технічні гуртки:
- суспільствознавства;
- літературний;
- історичний;
- англійської мови.

Предметні та технічні гуртки займалися організацією екскурсій до музею, за маршрутами революційних подій; відвідування виставок, планетарію; випуску стінних газет; підготовки доповідей та рефератів; написання сценаріїв та виготовлення діафільмів; підготовки до проведення тематичних вечорів та тематичних конференцій тощо.

Гурток англійської мови випускав стінну газету англійською мовою, де були висвітлені останні новини в країні та за кордоном. Гуртки російської літератури, суспільствознавства та англійської мови провели декілька тематичних вечорів: «Цих днів не змовкне слава» «Буревісник революції» (до 100-річчя А. М. Горького) та ін.

При кабінеті суспільствознавства на тлі мапи світу учасниками предметного гуртка було обладнано куток «Світ сьогодні», який регулярно поповнювався останньою інформацією про найважливіші політичні події у країні та за кордоном.

На ознаменування 50-ої річниці Великої Жовтневої соціалістичної революції курсанти взяли на себе підвищенні зобов'язання з успішності в навчанні. Списки таких курсантів були виділені у кожному класному журналі та вивішені в навчальному корпусі та в екіпажі.

Робота бібліотеки визначалась наступними завданнями:

1) пропаганда літератури до 50-ої річниці Великої Жовтневої соціалістичної революції;

2) пропаганда творів В. І. Леніна та літератури про його життя та діяльність;

3) забезпечення навчальною літературою освітнього процесу;

4) пропаганда економічних знань;

5) естетичне виховання курсантів.

Комплектування бібліотеки включало:

1) підготовлено тематичні картки: «До 50-річчя Ленінського комсомолу», «В. І. Ленін – великий друг та вчитель молоді», «Історія Ленінського комсомолу», «50 років Радянських Збройних сил», «Поеми, вірші та пісні про комсомол», «50 років КП України»;

2) зроблені бібліографічні огляди літератури: «Художники слова про В. І. Леніна», «Нові книги про В. І. Леніна», «Сторінки великого подвигу (література про Велику Вітчизняну війну)»;

3) складено рекомендаційні вказівники літератури.

Робота бібліотеки проводилася під знаком підготовки до святкування 100-річчя з дня народження В. І. Леніна. Були складені рекомендаційні вказівники літератури, тематичні картотеки для вивчення спадщини Леніна, його життя та діяльності («Ленінізм – прапор нашої епохи, «Говорять соратники Ільїча»).

Бібліотека провела читацьку конференцію на тему: «Образ Леніна у художній прозі», тематичні вечори: «Із Леніним у серці», бесіди: «Ленінський комсомол – активний помічник партії», «Бережи книгу – джерело знань», відкриті перегляди літератури: «Сторінки великого життя» (книги про Леніна), «Воєнно-мемуарна література».

Зроблені бібліографічні огляди літератури: «Нові книги про життя та діяльність В. І. Леніна», «Про комуністичне виховання молоді», «Економічне суперництво двох систем» тощо [2–7].

Ідейно-політичне виховання було спрямовано на втілення у життя постанови ЦК КПРС від 4 січня 1967 року «Про підготовку до 50-ліття Великої Жовтневої Соціалістичної революції». Ідейно-політичне виховання проводилося у різних формамах навчальної роботи в класах, а також у позакласний час. Одним із найважливіших засобів формування наукового світогляду було вивчення суспільно-політичних предметів згідно навчального плану – історії, суспільствознавства, економіки, літератури. Курсанти залучалися до поглибленого вивчення в індивідуальному порядку окремих етапів історії Комуністичної партії та Радянської Батьківщини із наступним написанням рефератів з цих питань.

Форми політико-виховної та культурно-масової роботи постійно вдосконалювалися, завдяки чому досягалися більш високі результати в навчанні, зміцнювалася дисципліна, виховувалися ідейно загартовані та висококваліфіковані спеціалісти для народного господарства.

Завданнями ідейно-політичної та культурно-масової роботи були:

1) формування комуністичного світогляду;

2) виховання радянського патріотизму та пролетарського інтернаціоналізму;

3) виховання комуністичної моралі, естетичне виховання;

4) організація та виховання згуртованого колективу.

Трудове виховання курсантів здійснювалося на виробництві, у навчальних майстернях, у повному самообслуговуванні у гуртожитку та в аудиторіях навчального корпусу, на польових роботах у колгоспах та радгоспах.

Велику лекційну пропагандистську роботу проводила лекторська група, яка була об'єднана у товариство «Знання», виступаючи з доповідями на загальнополітичні, воєнно-патріотичні, морально-етичні, атеїстичні теми. У зв'язку із підготовкою до 50-річчя Великого Жовтня були прочитані лекції із циклу «Жовтневі читання», «Ленінські читання». Оновлювалася наочна агітація, наприклад, стенди, присвячені комсомолу, захисникам Вітчизни та інші.

Однією із форм ідейно-політичного виховання були політгодини, які проводилися класними керівниками. У ці ж години проходили виховні заходи: бесіди, співбесіди, диспути, зустрічі. Бесіди проводилися на такі теми, як: про моральну та духовну поведінку, про дбайливе поводження з морською формою, про дружбу та товариство, про ставлення до жінки, про любов та дружбу тощо.

Складовою частиною політико-виховної та культурно-масової роботи є художня самодіяльність. Були створені колективи художньої самодіяльності: духовий оркестр, оркестр електромузики, танцювальний колектив, вокальний та хоровий. Постійно проводилися вечори відпочинку, КВК, демонстрація художніх кінофільмів, таких як: «Тихий Дон», «Иван Бровкин на целине», «Судьба человека», «Овод», «Здесь жил Ленин», «Именем Чайковского», «Полёт в космос» та інші, зустрічі із артистами театрів та кіно тощо. Проводилися тематичні вечори: «Естафета поколінь» (зустрічі із комсомольцями 20-х років), «Я громадянин Радянського Союзу» (до дня Конституції СРСР), «Цих років не змовкне слава» (вечір, присвячений героям громадянської війни), «Дорогами батьків – дорогами героїв» (зустріч із учасниками Великої Вітчизняної війни), «Розкинулось море широко» (конкурс на найкраще виконання танцю, пісні, вірша, оповідання про море).

Виховна робота проводилася також і в позаробочий час у гуртожитку. У кожній роті були створені Ленінські кімнати, через які проводилися основні політико-виховні заходи. Велику увагу приділяли наочній агітації, газетам-стінгівкам, де викривали порушників дисципліни, курсантів, які відстають у навчанні.

Із випускниками проводилися індивідуальні співбесіди, на яких перевірялися політична зрілість, організаційні якості, їх роль на виробництві як організаторів та вихователів колективу. Результати співбесіди записувалися у характеристику, яка надсилалася за місцем призначення на роботу.

Форми політичного виховання зміцнювали ідейну переконаність курсантів, підвищували їхню політичну грамотність, сприяли вихованню патріотичних почуттів, любові до Радянської Батьківщини та Комуністичної партії [2–7].

Висновки. Отже, проведений аналіз наказів та постанов СРСР, архівних даних дозволив з'ясувати, які основні форми, методи та засоби навчання та виховання використовувалися у морських закладах освіти півдня України у 60-ті роки XX століття. Встановлено, що форми, методи та засоби навчання і виховання постійно вдосконалювалися, відбувалися оптимізація існуючого та пошук нового задля підвищення успішності навчання курсантів та зміцнення їхньої дисципліни.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розгляді форм, методів та засобів навчання та виховання у морських закладах освіти півдня України на інших історичних етапах розвитку підготовки фахівців морської галузі.

Список використаних джерел:

1. О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6463.htm
2. Отчёт о работе Одесского мореходного училища Минтрансстроя СССР за 1958-1959 учебный год. *Державний архів Одеської області. (ДАОО).*Ф. Р.7953. Оп. 1. Спр. 61. Арк. 1–98.
3. Отчёт о работе Одесского мореходного училища Минтрансстроя СССР за 1965-1966 учебный год. *ДАОО*. Ф. Р. 7953. Оп. 1. Спр. 94. Арк. 1–71.
4. Отчёт о работе Одесского мореходного училища Минтрансстроя СССР за 1966-1967 учебный год. *ДАОО*.Ф. Р. 7953. Оп. 1. Спр. 107. Арк. 1–168.
5. Отчёт о работе Одесского мореходного училища Минтрансстроя СССР за 1967-1968 учебный год. *ДАОО*. Ф. Р. 7953. Оп. 1. Спр. 119. Арк. 1–148.
6. Отчёт о работеОдесскогомореходного училища Минтрансстроя СССР за 1968-1969 учебный год.*ДАОО*. Ф. Р. 7953. Оп. 1. Спр. 133. Арк. 1–137.
7. Отчёт о работе Одесского мореходного училища Минтрансстроя СССР за 1969-1970 учебный год. *ДАОО*. Ф. Р. 7953. Оп. 1. Спр. 145. Арк. 1–189.

References:

1. O merah po uluchsheniyu podgotovki spetsialistov i sovershenstvovaniyu rukovodstva vyisshim i srednim spetsialnyim obrazovaniem v strane [On measures to improve the training of specialists and improve the management of higher and secondary specialized education in the country]. Retrieved from http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6463.htm [in Russian].
2. Otchyot o rabote Odesskogo morehodnogo uchilischa Mintransstroya SSSR za 1958–1959 uchebnyiy god [Report of the work of the Odessa Navigation College of the Ministry of Transport of the USSR (1958–1959)] (Fund 7953. Inventory 1. File 61. Leaves 1–98). State Archive of Odesa Region, Odesa [in Russian].
3. Otchyot o rabote Odesskogo morehodnogo uchilischa Mintransstroya SSSR za 1965–1966 uchebnyiy god [Report of the work of the Odessa Navigation College of the Ministry of Transport of the USSR (1965–1966)] (Fund 7953. Inventory 1. File 94. Leaves 1–71). State Archive of Odesa Region, Odesa [in Russian].
4. Otchyot o rabote Odesskogo morehodnogo uchilischa Mintransstroya SSSR za 1966–1967 uchebnyiy god [Report of the work of the Odessa Navigation College of the Ministry of Transport of the USSR (1966–1967)] (Fund 7953. Inventory 1. File 107. Leaves 1–168). State Archive of Odesa Region, Odesa [in Russian].
5. Otchyot o rabote Odesskogo morehodnogo uchilischa Mintransstroya SSSR za 1967–1968 uchebnyiy god [Report of the work of the Odessa Navigation College of the Ministry of Transport of the USSR (1967–1968)] (Fund 7953. Inventory 1. File 119. Leaves 1–148). State Archive of Odesa Region, Odesa [in Russian].
6. Otchyot o rabote Odesskogo morehodnogo uchilischa Mintransstroya SSSR za 1968–1969 uchebnyiy god [Report of the work of the Odessa Navigation College of the Ministry of Transport of the USSR (1968–1969)] (Fund 7953. Inventory 1. File 133. Leaves 1–137). State Archive of Odesa Region, Odesa [in Russian].
7. Otchyot o rabote Odesskogo morehodnogo uchilischa Mintransstroya SSSR za 1969–1970 uchebnyiy god [Report of the work of the Odessa Navigation College of the Ministry of Transport of the USSR (1969–1970)] (Fund 7953. Inventory 1 File 145. Leaves 1–189). State Archive of Odesa Region, Odesa [in Russian].

Ovchynnikova O. M.,
orcid.org/0000-0002-7184-6535

FORMS, METHODS AND TEACHING RESOURCES OF EDUCATION AND TRAINING IN MARITIME EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF SOUTHERN UKRAINE IN THE 60'S OF THE XX CENTURY

The article specifies the main forms, methods and teaching resources of education and training in Ukraine in the 60s of the twentieth century.The archival data of Odessa Navigation College of the Ministry of Transport of the USSR were used as an example. The educational, methodical, training and scientific work, its cycle commissions, the work of library were analyzed. During a certain period, these arch of new forms, methods and teaching resources of education and training was constantly carried out. For example, an experimental lessons with using of screen became wide spread, which increased a positive effect on their progress in knowledge.New forms o f educational process were introduced, such as seminars, class technical conferences, cadets'back-to-back interrogation, reference papers. In order to improve the quality of the educational process, various teaching resources were used .Examples of open lessons topics are given. The work of the library is considered, in particular measures to promote the book.It is determined that the tasks of training were: the formation of a communist worldview; training of Soviet patriotism and proletarian internationalism; training of communist morality, aesthetic training; organization and training of a consolidated team to strengthen the ideological conviction of cadets, increase their political literacy, promote the training of patriotic feelings, love for the Soviet Motherlandand the CommunistParty.The central figure in the educationanl training of cadets was occupied by Lenin, his life and political activities, as well as event s related to the Great Octobe rSocialist Revolution.

Key words: forms, methods, means of teaching resources of education and training, maritime education, cadets.

Дата надходженнястатті: 04.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 378.046.4 (477.43) «19»(044)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.333*

Соловей М. В.*,*
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА РОБОТА КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО (З 1954 Р. ХМЕЛЬНИЦЬКОГО) ОБЛАСНОГО ІНСТИТУТУ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 40-Х РР. ХХ СТ.

На підставі аналізу архівних документів розкриваються основні напрями організаційно-методичної роботи Інституту із закладами й установами освіти в другій половині 40-х рр. ХХ ст.

За результатами проведеного дослідження нами встановлено, що організаційно-методична робота Інституту була спрямована на проведення навчання (курсів підвищення кваліфікації), семінарів, консультацій, розробку методичних рекомендацій щодо навчально-виховного процесу, організаційно-методичний супровід роботи педагогічних кабінетів методичних об'єднань учителів, узагальнення й опис педагогічного досвіду і таке інше.

* © ***Соловей М. В.***

Перші семінари Інститут проводить уже з літа 1944 р. із завідувачами районних педагогічних кабінетів, директорами середніх шкіл, а також проводить методичну роботу з учителями початкових класів, історії, географії, Конституції, математики, фізики, біології, хімії, тощо. Рекомендує відповідні тематики семінарів для проведення працівниками педагогічних кабінетів під час засідання методичних об'єднань у районах.

На семінарах із завідувачами районних педагогічних кабінетів було опрацьовано Положення про педагогічні кабінети, а відтак – основні напрями методичної роботи шкіл, кущових методичних об'єднань учителів тощо.

У територіальній взаємодії інститут діяв через районні педагогічні кабінети, а ті, своєю чергою, спрямовували методичну роботу шкіл, кущових методичних об'єднань предметних комісії вчителів, об'єднань керівників, організовували масові методичні заходи.

Значну допомогу в проведенні методичних заходів надавав сформований співробітниками методичних кабінетів Інституту актив із досвідчених і фахово підготовлених учителів і керівників шкіл. У змісті методичних рекомендацій (заходів) обов'язково акцентувалось на фахових та ідеологічних питаннях. В окремих випадках ідейне наповнення домінувало. Інститут доводив до педагогічної спільноти рекомендації щодо різних форм ідейного наповнення навчально-виховного процесу, проведення самоосвіти і політичного навчання педагогічних працівників.

Відроджувались науково-практичні конференції, співпраця з академічними установами, зокрема Академією педагогічних наук РРФСР. Проводились масові методичні заходи як «День учителя», які не мали однозначно позитивної оцінки у педагогічній спільноті.

Упродовж досліджуваного періоду інститут здійснював моніторинг якості освіти, методичний супровід екзаменів.

Ключові слова: інститут удосконалення вчителів, районні педагогічні кабінети, кущові методичні об'єднання, методична робота, «День вчителя».

Постановка проблеми. В Україні триває створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників – установ, які сприятимуть покращенню роботи у цьому контексті, психологічній підтримці педагогічних працівників, їх консультуванню, застосуванню нових освітніх технологій тощо. Згідно з Положенням [6], центри не можуть реалізовувати функції, які свого часу виконували методичні кабінети.

У недалекому минулому методична робота в системі освіти проводилася за принципом централізованого керівництва й підпорядкованості: від центральних органів управління освітою та їхніх науково-методичних підрозділів до інститутів післядипломної освіти – (педагогічних) методичних кабінетів – керівників шкіл і до вчителів. Незначні свободи (як-от право вибирати варіативні навчальні плани), які впроваджувались із 90-х років, суттєво не змінювали особливості цього процесу.

Натепер складаються передумови щодо трансформування традиційного досвіду, наповнення його інноваційним змістом, опрацювання проєктів і напрямів співпраці з центрами професійного розвитку, у т. ч. з позицій набутого досвіду.

У цьому вбачаємо багато позитивного і водночас проблемного, що потребує відповідного осмислення в їхньому новітньому соціально-педагогічному вимірі. Отож, у нашому дослідженні на аналізі сукупності процесів і фактів методичної роботи, яку організовував Кам'янець-Подільський (з 1954 р. Хмельницький) обласний інститут удосконалення вчителів у другій половині 40-х рр. XX ст. Це зумовлено насамперед тим, що в повоєнний період відбулося становлення основних форм методичної роботи, які надалі з незначними змінами трансформувались і збереглися до нашого часу.

А з іншого боку, на нашу думку, цей період післядипломної педагогічної освіти, як і освіти в цілому, є ще недостатньо дослідженим.

Аналіз досліджень. Наше дослідження ґрунтується на теоретичних положеннях О. В. Сухомлинської, яка досліджуваний нами період називає «занепадаючим сталінізмом», «…гротескним, звиродніліим кінця 40-х початку 50-х рр.», таким, що до кінця не оцінений педагогами» (2014).

Серед сучасних науково-педагогічних досліджень цінними для нас є розробки, в яких учені розглядають особливості методичного супроводу професійного розвитку вчителів 50-х рр. (Жорова І. Я., 2013), аналізують методичну службу як складову післядипломної освіти в Україні у другій половині ХХ ст. (Примакова В. В., 2014), визначають роль методичної роботи в освіті крізь призму сучасних викликів і проблем децентралізації (Литвиненко Г., Клясен Н., 2018).

Основною джерельною базою дослідження були документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) [8; 25], Державного архіву Хмельницької області (ДАХмО) [3; 9–13;18; 20; 23; 26; 28]. До уваги бралися звіти обласного відділу народної освіти й облвиконкому, інституту вдосконалення кваліфікації вчителів, інші документи, матеріали місцевої періодики, які відкривають маловідомі факти щодо діяльності Кам'янець-Подільського інституту вдосконалення вчителів щодо здійснення методичного супроводу освіти і фахового зростання педагогічних працівників у хронологічно визначеному нами часі.

Мета статті полягає в тому, щоб на конкретному емпіричному матеріалі осмислити методичну роботу з педагогічними працівниками в їхньому фактологічному і змістовному виявленні на конкретному інституційному рівні й частково в контексті загального науково-педагогічного дискурсу другої половини 40-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У 1944 році, відразу після звільнення області від німецької окупації, відновлено роботу органів управління освітою (облвно й райвно), Кам'янець-Подільського обласного інституту удосконалення вчителів. За рішенням Державної штатної комісії при Раді народних комісарів СРСР 34 районні педагогічні (пізніше методичні) кабінети з відповідним фондом заробітної плати, що становив «17 000 рублей в месяц, в том числе заведующему 1 единица с окладом 500 рублевим» [28, арк. 3]. Проте організаційно і функціонально цей процес був неоднозначним і тривав в Україні до кінця 40-х рр. ХХ ст. (Капченко О., 1999), коли було завершено формування їхньої мережі й фактично відновлено вертикаль методичного супроводу освіти.

Дослідження документів зазначеного періоду вказує на те, що організаційно-методична робота Інституту була спрямована на проведення навчання (курсів підвищення кваліфікації), семінарів, консультацій, розробку методичних рекомендацій щодо навчально-виховного процесу, організаційно-методичний супровід роботи педагогічних кабінетів методичних об'єднань учителів, узагальнення й опис педагогічного досвіду і таке інше.

У територіальній взаємодії інститути діяли через районні педагогічні кабінети, а ті, своєю чергою, спрямовували методичну роботу шкіл, кущових методичних об'єднань предметних комісій учителів, об'єднань керівників, масових організаційно-методичних заходів.

Значну допомогу у їх проведенні надавав сформований співробітниками методичних кабінетів Інституту актив з досвідчених і фахово підготовлених учителів й керівників шкіл [11, арк. 8].

Насамперед спільними зусиллями було відновлено роботу з підвищення кваліфікації й перепідготовки вчителів, адже значна їх частина «…мали середню

педагогічну (2404, або 30 %) і загальну середню освіту (2899, або 36 %). У початкових класах «не вистачало – 648, а в V-X класах – 103 учителі» [25, арк. 9]. Отже, переважна їх більшість потребувала відповідної професійної підготовки (перепідготовки) і фахового вдосконалення.

Водночас співробітники Інституту розвивали інші форми роботи, що сприяло фаховому зростанню вчителів: виступали з доповідями, тематичними лекціями, проводили фахові семінари, консультації, розробляли методичні рекомендації з тих чи інших тем шкільних предметів, вивчали й поширювали педагогічний досвід, загалом спрямовували роботу районних педагогічних кабінетів і методичних об'єднань учителів на вирішення основних завдань освіти того часу, сутність яких базувалася на принципі державного характеру освіти й комуністичної спрямованості виховання й навчання в радянській школі. Останнє ґрунтувалося на основній методології радянської педагогіки – її відповідності теорії марксизму-ленінізму і принципу партійності. У конкретно-фактологічному вимірі базові принципи конкретизувалися відповідними рішеннями й заходами на виконання постанов ЦК ВКП(б) чи Раднаркому СРСР і їхніми дублями від ЦК ВКП(б)У й Раднаркому УРСР.

У 1949 р. Міністерство освіти УРСР уперше в повоєнний період узагальнило роботу інститутів удосконалення вчителів за основними напрямами діяльності, що дає нам уявлення про методичні заходи, проведені інститутами в їхньому кількісному вимірі.

Так, наприклад, у Кам'янець-Подільському інституті вдосконалення кваліфікації вчителів за звітний рік було проведено 95 семінарів, надано понад 600 консультацій, прочитано 210 лекцій, підготовлено понад 50 методичних листів, видано 3 (три) збірки з досвіду роботи [8, арк. 31]. Інститут проводив і інші заходи, зокрема науково-практичні конференції, педагогічні виставки, Дні вчителя, тощо. Розглянемо їх більш детально в розрізі кількох повоєнних років.

Уже з літа 1944 р. і надалі Інститут приділяє увагу проведенню семінарів із завідуючими районними педагогічними кабінетами, директорами середніх шкіл, а також семінарів для вчителів початкових класів, історії, географії, Конституції, математики, фізики, біології, хімії, тощо. Рекомендує відповідні тематики семінарів для проведення працівниками педагогічних кабінетів під час засідання методичних об'єднань у районах.

На перших семінарах із завідуючими районними педагогічними кабінетами було опрацьовано Положення про педагогічні кабінети, а відтак – обговорено основні напрями методичної роботи шкіл, кущових методичних об'єднань учителів тощо.

Водночас перед початком 1944–45 навчального року для «…260 завідуючих початковими школами, 73 директорів семирічних шкіл та 18 директорів середніх шкіл» [23, арк. 13] проведено семінари-наради, на яких розглядали питання організації навчально-виховного процесу відповідно до Постанови РНК СРСР від 21 червня 1944 р. «Про заходи до поліпшення якості навчання»; аналізували накази та інструктивні матеріали НКО УРСР із різних питань освіти того часу. В цілому ж упродовж першого (1944/1945) повоєнного навчального року за участю співробітників Інституту, працівників відділів освіти, педагогічних кабінетів, кращих учителів і керівників шкіл під час семінарів з учителями вивчали: «Психологічні основи навчання семиліток», «Упровадження роздільного навчання в радянській школі», «Упровадження військово-фізичного навчання в школі», «Правила поведінки учнів», «Методику організації повторення по класах, предметах», «Виховання радянського патріотизму» [23, арк. 3] і таке інше.

Відповідно до рекомендацій інституту педагогічні кабінети організовували подібні семінари в районах. Тематично вони відповідали основним принципам радянської школи й педагогіки – державності та ідейно-політичній спрямованості. Наприклад, в одному з районів на двотижневому семінарі вчителів початкових і неповних середніх шкіл, окрім опрацювання фахових тем щодо «Організації педагогічного процесу на уроках» прослухали лекції на такі теми: «Роль учителя в період Вітчизняної війни», «Сім'я і школа», «Участь учителя в громадській роботі села й міста», а також вивчили книгу Й. Сталіна «Про Велику Вітчизняну війну Радянського Союзу» й Рішення XII Пленуму ЦК ВЛКСМ про школу, переглянули нові художні кінофільми «Райдуга», «Кутузов», «Два бійці» [24]. У такому контексті проводилися й інші семінари.

У таких семінарах зазвичай брали участь методисти Інституту. Ними ж розроблялася відповідна тематика лекцій для педагогічних працівників, батьків. Учителям пропонувалось, наприклад, виступити перед батьками з лекціями «Моральний облік радянського юнацтва», «Юнацькі роки й початок революційної діяльності товариша СТАЛІНА» тощо. Для вчителів читалися лекції «Маркс і Енгельс про всебічний розвиток особистості» або «Цілі й завдання комуністичного виховання» тощо [3, арк. 20]. Власне, проблематика складалась із питань формування комуністичної моралі в підростаючого покоління, методики повторення навчального матеріалу; вивчення літератури періоду Великої Вітчизняної війни, нормативів оцінювання знань учнів із предметів; виконання рішення IX Пленуму ЦК ВЛКСМ про комсомольську й піонерську роботу в школі і таке інше.

З перших повоєнних років співробітники Інституту, керуючись документами Міністерства освіти УРСР, до початку і впродовж навчального року розробляли рекомендації щодо планування роботи в школі і методичних об'єднаннях, вивчення складних тем навчальних програм, проблемних питань роботи школи, методики викладання тих чи шкільних предметів, роботи класних керівників тощо. Не всі листи й методичні рекомендації збереглись. Проте окремі з них викликають певний інтерес. Наприклад, у 1944 р. в районні педагогічні кабінети було надіслано лист про систему письмових робіт у IV, V, VI й VII класах з української мови у зв'язку із запровадженням переказу [18, арк. 1-12]. Іншим листом [там само, арк. 13-21] давалися рекомендації щодо організації роботи піонерської і комсомольської організацій, гуртків, проведення оглядів художньої самодіяльності, про роль кіно, клубів у вихованні дітей та юнацтва.

Тематика методичних об'єднань оновлювалась двічі на рік (на перше і друге півріччя), відповідно до партійної і державної політики в галузі освіти. Так, наприклад, у 1944–1945 н. р. методисти Інституту орієнтували на засіданнях методичних об'єднань опрацювати доповідь т. СТАЛІНА (у звіті з великих літер – М. С.) про 27 річницю Великої Жовтневої соціалістичної революції і доповідь т. Хрущова про поновлення роботи у звільнених областях, вивчити книгу т. СТАЛІНА про Велику Вітчизняну війну. Педагогічним кабінетам, окрім вище зазначених тем рекомендувалось опрацювати доповідь т. Тичини «Підсумки 1943–1944 навчального року й завдання на 1944–45 навчальний рік», матеріали Всеросійської наради вчителів і «зокрема доповідь т. Потьомкіна», Постанову РНК СРСР від 21 червня 1944 р. «Про заходи до поліпшення навчання в школі», Рішення XII Пленуму ЦК ВЛКСМ» [9, арк. 30] та інше. Із фахових тем рекомендувалось опрацювати питання щодо форм та змісту повторення навчального матеріалу за попередні роки у випускних класах, про сім'ю і школу, працю і виховання, єдність вимог до учнів, мовний режим у школі та культуру мови учнів, методику побудови уроків, наочність у викладанні предметів, розв'язування типових задач тощо.

Упродовж досліджуваного періоду спостерігаємо домінування ідейних тем у роботі методичних об'єднань. Посилена увага до ідеології, власне, випливала з вимог до вчителя, який окрім фахових знань, мав володіти комуністичною ідеологією і бути переконаним марксистом-ленінцем.

Ідейне і фахове вдосконалення вчителя розглядалось у контексті різних форм методичної роботи, його самоосвіти й різних форм політичного навчання. Учителі зобов'язані були вивчати «Короткий курс історії ВКП(б)». Школи використовували у своїй роботі рекомендації партійних органів та інституту, який власне їх дублював. Робота проводилася за різними формами: «теоретичні товариські співбесіди» [2], складання конспектів і виступи з повідомленнями, підготовка доповідей за творами класиків марксизму-ленінізму, як-от праці Леніна «Що таке друзі народу і як вони воюють проти соціал-демократії» чи книги Леніна В. І. «Крок уперед, два кроки назад» і таке інше [4].

Ідейний підхід, виховання радянського патріотизму були наскрізними у викладанні всіх шкільних предметів . В одній із публікацій у місцевій партійній газеті відзначалась працівник інституту Соколовська Ю. П., яка «…протягом десятків років працювала над вихованням ясного, вірного, розумного погляду на все, що оточує учнів», закликала активно пропагувати «… дружбу народів нашої країни, зокрема українського й російського», спрямовувати роботу проти української національної ідеї, викривати «фальсифікацію історії і лжетеорій «школи» Грушевського» [1].

Директор Інституту Комаровер В., посилаючись на Постанову ЦК ВКП(б)У «Про роботу інституту історії України», нагадує, що «історія – партійна наука», а тому методологічною основою для її вивчення мають бути «…твори марксизму-ленінізму, статті Леніна В. І., Сталіна Й. В. про Україну, «Короткий курс історії ВКП(б)», зауваження до конспекту підручника з історії товаришів Сталіна, Кірова та Жданова, постанови ЦК ВКП(б) та ЦК КП(б)У про викладання історії, літератури, мистецтва» [15].

Іншим прикладом партійного підходу є організація методичної роботи з учителями біології. Підводячи підсумки перевірок в одному з районів Кам'янець-Подільської області, обласний відділ освіти вказував, що на уроках біології недостатньо глибоко розкривається сутність мічурінського вчення, теоретичні положення викладаються без зв'язку з практикою соціалістичного землеробства» [20, арк. 12]. У цьому контексті інститутом удосконалення вчителів щороку розроблялись відповідні рекомендації й заходи, які спрямовували на перебудову викладання біології з точки зору соціалістичного «… преобразования природы и обучения учащихся с привитием практических навыков» *(С. М. – мова оригіналу)* [27, арк. 60].

Запроваджувалися масові форми методичної роботи, як наприклад, з другої половини 1944–1945 н. р. «Вихідні дні вчителя», а з 1948–1949 н. р. «День учителя» [12, арк. 15, 16]. В ці дні вчителі зустрічалися з методистами інституту, районних педагогічних кабінетів, працівниками партійних та радянських органів. Слухали лекції, обмінювались досвідом роботи, переглядали вистави, кінокартини, тощо. Відзначимо, що перший «День учителя» у 1948/1949 навчальному році був присвячений підсумкам сесії Академії сільськогосподарських наук ім. Леніна (ВАСХНІЛ), наслідком рішень якої стало політизація шкільної біології.

В інші «Дні вчителя». обговорювали актуальні проблеми науки й методики викладання фахових дисциплін, відвідували концерти, переглядали кінофільми, читали лекції з міжнародного становища, логіки, педагогіки. Після лекцій організовували перегляд кінокартин, вистав, концертів. Як і належить на той час, обов'язковою була лекція щодо образу радянського вчителя й образу тов. Сталіна Й. В. в радянській

літературі [13, арк. 16]. За подібним сценарієм упровадились «Дні директора» і «Дні завуча».

Загалом, як випливає зі звіту Міністерству освіти УРСР, співробітники Інституту організували 6 таких заходів самостійно і 135 за участю районних педагогічних кабінетів [8, арк. 31].

Проведення «Дня вчителя» не мало однозначної оцінки в педагогічній спільноті. На одній із нарад керівних кадрів освіти України, що проходила під керівництвом Міністерства освіти УРСР у квітні 1948 р., один із виступаючих вказував на «…застарілість, кустарність, надуманість» такої форми роботи, вносив пропозицію запровадити методичний день кожного тижня через вивільнення одного дня від уроків [25, арк. 34].

Водночас інші доповідачі з критикою не погоджувались, наголошували, що за умови правильної підготовки до цього дня, з ідеологічних позицій вклавши в нього відповідний «… політичний зміст», «… така форма принесе велику користь» [25, арк. 33], «… і її не треба міняти» [25, арк. 96].

З метою поширення й поглиблення серед учителів наукових знань Інститут через систему педагогічних читань залучав учителів до наукової роботи з педагогіки, педагогічної психології й методики викладання шкільних дисциплін. Пропонувалися, ініційовані Академією педагогічних наук РРФСР педагогічні читання, які планували проводити щороку впродовж 2-3 днів із 6 жовтня. Доповідачами виступали вчителі початкових і середніх шкіл, директори шкіл, працівники методичних кабінетів, викладачі педагогічних училищ, працівники інститутів удосконалення вчителів [19].

У другій половині 40-х років Інститут відновлює науково-практичні конференції. Зокрема, «…10-12 липня *(1947 р. – С. М.)* у м. Проскурові відбулася перша науково-методична конференція, у якій взяли участь 350 учителів» [11, арк. 18]. На конференції впродовж кількох днів учителі мови і літератури, математики і фізики, історії й географії, природознавства та хімії обговорювали питання методики викладання шкільних предметів.

Наступна конференція спрямовувалася на вивчення теорії і практики викладання історії СРСР у світлі Постанови ЦК КП(б)У від 29.VIII.1947 р. [11, арк. 21] «Про політичні помилки й незадовільну роботу інституту історії України Академії наук УРСР», де ставилася вимога висвітлювати історію України не ізольовано, а лише «…у тісному зв'язку з історією російського, українського, білоруського та інших народів Радянського Союзу».

Тематично це проявлялось у питаннях, які обговорювались, а саме: «…про політичні помилки й буржуазно-націоналістичні перекручення у висвітленні історії України. Великий історичний акт 1654 р. Великий російський народ – видатна та керівна нація серед народів СРСР. Вплив російської революційно-демократичної думки на розвиток суспільно-політичного руху робітничого класу. Ленінізм і розвиток суспільної думки в Україні наприкінці XIX і на початку XX ст. Партія Леніна-Сталіна – організатор і керівник Великої Жовтневої соціалістичної революції» тощо [11, акр. 21-22].

Привертає увагу організаційна робота, проведена під час підготовки до конференції з нагоди 70-річчя Сталіна Й. В. Відкриваючи її, завідуюча облвно Горільченко Г. І. наголошувала на величі події, яку відзначають учителі напередодні *(мова оригіналу – С.М.)* «…знаменательного для всей страны – дня семидесятилетия со дня рождения нашего учителя и друга трудящихся всего мира товарища СТАЛИНА (аплодисменты, все встают)» [26, арк. 2]. З піднесенням доповідачка закликала обмінятися досвідом «…передовых учителей, учителей, которые работают честно, все

свои силы отдают на то, чтобы улучить успешность учеников, дать политическое воспитание учащимся» [25, арк. 3].

Дослідження архівних документів, публікацій того часу вказують на те, що співробітники Інституту, працівники районних педагогічних кабінетів приділяли значну увагу методичному супроводу випускних екзаменів у початковій і семирічній школі та екзаменів на атестат зрілості про закінчення середньої школи, які були введені відповідною державною постановою.

Завідуюча Кам'янець-Подільським облвно Ганна Горільченко [5], аналізуючи початок випускних екзаменів на атестат зрілості, у 1945 р. ставила завдання Інституту розробляти методичні рекомендації щодо повторення матеріалу за попередні роки, сприяти створенню умов для підготовки учнів до складання іспитів на атестат зрілості, провести семінари й наради керівників відділів народної освіти, шкіл і педагогічних працівників та опрацювати інструкції НКО України про перевідні іспити, випускні екзамени та екзамени на атестат зрілості тощо.

Інститут рекомендував школам на педрадах опрацювати теми щодо «Методики проведення іспитів», «Нормативи оцінок знань учнів», «Повторення пройденого матеріалу». Починаючи з першого повоєнного 1944–1945 навчального року, систематично подавалася інформація про хід підготовки до екзаменів для громадськості району й області, проводилися батьківські конференції, друкувались статті у місцевій періодиці.

В одній із них директор Інституту Приймачук К. [21] наголошував, що до підготовки і проведення іспитів треба підходити дієво, відповідно до плану опрацювати інструкції про іспити, провести заняття методичних об'єднань, підбити підсумки роботи шкіл за третю чверть, розглянути завдання на четверту чверть, укомплектувати склад комісій у школах району, які проводитимуть екзамени тощо.

Інститут радив «…щоб випускники майже повністю звільнялись від сторонніх навантажень. І директор, і педагоги, й комсомольський комітет повинні підкреслювати важливість і відповідальність учнів в останній рік навчання в школі і створювати їм можливі умови для успішного навчання». За рекомендаціями Інституту в кожній середній школі для десятикласників організували кімнату, «…де б учні могли в затишній обстановці працювати після уроків» [16]. і під керівництвом учителя повторювати пройдений матеріал, готуватися до екзаменів. Для десятикласників рекомендувалося звернути увагу на проведення практичних робіт, дослідів і експериментів, організувати цикл науково-популярних лекцій з історії, літератури, фізики, хімії.

Одним із важливих завдань, які покладалися на Інститут, було забезпечення шкіл навчальною і навчально-методичною літературою. У 40-х роках у закладах освіти її не вистачало. «…Книжкові новини попадають до нас із великими труднощами й у малій кількості», – зазначалося в одному зі звітів Інституту [10, арк. 9].

Співробітники Інституту систематично надсилали відповідну літературу в районні педагогічні кабінети, але знову ж таки ідейно-політичного спрямування. Наприклад, у 1946 році надіслано «…на допомогу вчителям» твори Сталіна Й. В., курс історії ВКП(б), біографії Леніна В. і Сталіна Й., відповідні брошури для самоосвіти та індивідуального навчання й таке інше, що на той час підкреслювало важливість роботи з проведення ідейно-політичних заходів. Інститут насамперед комплектував і розсилав «…учителям, які індивідуально вивчають історію ВКП(б)…, 1 та 2 томи творів т. Сталіна, біографії ЛЕНІНА, СТАЛІНА *(виділено у звіті – С.М.)* та окремі брошури» [10, арк. 14].

У цьому контексті налагоджувалися партнерські стосунки з обласним бібколектором. У 1947–1948 рр. завдяки такій співпраці було надіслано по 3 бібліотеки

на 600-700 руб. у кожен район [11, арк. 23], а також літературу з методики навчання в початковій школі та для семирічної школи з методики навчання історії, російської мови та літератури, читання тощо. Фонди бібліотеки самого Інституту були небагаті, а коштів із бюджету надходило недостатньо.

Висновки. Отже, після звільнення області від окупантів у 1944 р. було відновлено роботу Кам'янець-Подільського інституту вдосконалення вчителів (як і інших інститутів України) та районних педагогічних кабінетів. Відповідно до статуту й завдань, які постали перед освітою того часу, ці установи модерували основні напрями професійного, насамперед ідейного і фахового зростання вчителів; запровадження єдиної системи підвищення кваліфікації, проведення консультацій і надання методичної допомоги в піднесенні якості навчальної роботи; вивчення, узагальнення та розповсюдження серед учителів досвіду кращої роботи. З документів того періоду випливає, що організаційно-методична робота Інституту була спрямована на допомогу педагогічним кабінетам, методичним об'єднанням у плануванні й проведенні різних заходів із педагогічними працівниками. Відповідно до державної політики і принципів будівництва загальної середньої школи того часу методисти Інституту розробляли методичні листи, рекомендації, вказівки щодо управління школою й організації навчального процесу. Однією зі складових була лекційна робота, проведення консультацій, допомога в організації і проведенні «Дня вчителя». Співробітники Інституту налагоджували співпрацю з академічними установами, допомагали вчителям займатися науково-дослідною роботою, організовували і проводили науково-практичні конференції, поширювали науково-педагогічну літературу, брали участь у заходах із підготовки і проведення екзаменів, відвідували й аналізували уроки, організовували педагогічні виставки.

Перспективним, на наш погляд, є дослідження роботи Інституту з вивчення й поширення педагогічного досвіду того часу, методична допомога закладам освіти у створенні наочних посібників, організації, проведенні і змістовному наповнені педагогічних виставок.

Список використаних джерел:

1. Бейдер Х. Про ідейність у викладанні. *Радянське Поділля*, 1946 р. 15 серпня.
2. Блувштейн О. Теоретичні співбесіди учителів. *Радянське Поділля,* 1946 р. 11 лютого.
3. Вказівки районним педагогічним кабінетам про організацію методичної роботи в районах і тематика методичних об'єднань і предметних комісій. *Державний архів Хмельницької області* (*ДАХмО*). Ф. 4092. Оп. 1. Спр. 27. Арк. 20.
4. Гончарук І. Вчителі підвищують свій ідейний рівень. *Радянське Поділля*, 1946 р. 16 листопада.
5. Горільченко Г. Великий звіт радянської школи. *Радянське Поділля,* 1945 р. 2 травня.
6. Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 № 672. URL: https: //zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-n
7. Жорова І. Методичний супровід професійного розвитку вчителів (50-ті роки XX століття. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць Херсонського державного університету. Херсон: ХДУ, 2013. Випуск. 63. С. 52-57. URL: http:nbuv.gov.ua/UJRN/ znppn_2013_63_11
8. Зведений звіт обласних інститутів удосконалення вчителі. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України).* Ф. 166. Оп. 15. Спр. 584. Арк. 1, 31.
9. Звіт Кам'янець-Подільського інституту удосконалення кваліфікації учителів за 1944–45 навчальний рік. *ДАХмО*. Ф.4092. Оп. 1. Спр. 3. Арк.30.
10. Звіт Кам'янець-Подільського інституту удосконалення кваліфікації учителів за 1946–47 навчальний рік. *ДАХмО*. Ф.4092. Оп. 1. Спр. 15. Арк. 9,14.
11. Звіт Кам'янець-Подільського інституту удосконалення кваліфікації учителів за 1947–48 навчальний рік. *ДАХмО*. Ф. Р-4092. Оп. 1. Спр. 24. Арк. 8, 18, 21, 22, 23, 24-25 .

12. Звіт Кам'янець-Подільського інституту удосконалення кваліфікації учителів за 1948–49 навчальний рік. *ДАХмО.* Ф. Р-4092. Опис 1. Спр. 34. Арк. 15, 16.
13. Звіт Кам'янець-Подільського інституту удосконалення кваліфікації учителів за 1949–50 навчальний рік. *ДАХмО.* Ф. Р-4092. Оп. 1. Спр. 49. Арк. 14-15, 16.
14. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (1945–1990 рр.): автореф. дис. … канд. пед.наук 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН, Київ,1999. 20 с.
15. Комаровер В. Марксистсько-ленінське висвітлення історії України в курсі історії СРСР. *Радянське Поділля,* 1947 р. 12 грудня.
16. Комаровер В. Робітнича кімната консультацій. *Радянське Поділля,* 1944 р. 29 листопада.
17. Литвиненко Г., Клясен Н. Система менеджменту та сервісного обслуговування закладів освіти в умовах територіальних громад. *Нова педагогічна думка.* Рівне, 2018. № 2. С. 22–24.
18. Методичні листи, постанови інституту УКУ про стан і завдання викладання окремих предметів у школах області за 1944-45 навчальний. рік. *ДАХмО.* Ф.4092. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 1–12, 13–21.
19. Педагогічні читання. *Радянське Поділля,* 1946 р.11 лютого.
20. Постанови облвиконкому, обкому КП(б)У. *ДАХмО.* Ф-908, Оп. 5. Спр. 12. Арк. 12.
21. Приймачук К. Напередодні іспитів у школі. *Радянське Поділля,* 1945 р. 19 квітня.
22. Примакова В. В. Методична служба як структурна складова системи післядипломної педагогічної освіти в Україні середини ХХ – початку ХХІ століття *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць /редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Випуск. 21. С. 187–194.
23. Річний звіт Кам'янець-Подільського обласного відділу народної освіти за 1944–1945 навчальний рік. *ДАХмО.* Ф.908. Оп. 2. Спр. 1. Арк. 3, 13.
24. Савчук Е., Толмачова А. Семінар учителів. *Радянське Поділля,* 1944 р. 6 серпня.
25. Стенограма республіканської наради керівних кадрів освіти (1948). *ЦДАВО України.* Ф. 166. Оп. 15. Спр. 393.Арк. 33, 34, 96.
26. Стенограма обласної наради передових учителів 17-18 грудня 1949. *ДАХмО.* Ф.908. Оп. 2. Спр. 4. Арк. 2, 3, 9.
27. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах.* 2014. Вип. 1. С. 4–24.URL: http//nduv.gov.ua/UJRN/Ipa_2014_1_3
28. Штати і ставки підвідомчих установ відділу народної освіти виконавчого комітету обласної Ради депутатів трудящих. *ДАХмО.* Ф.908. Оп. 2. Спр. 34. Арк. 3.

Reference:

1. Beider, Kh. (1946, August 15). Pro ideinist u vykladanni [On ideology in teaching]. *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
2. Bluvshtein, O. (1946, February 11). Teoretychni spivbesidy uchyteliv [Theoretical interviews of teachers]. *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
3. Vkazivky raionnym pedahohichnym kabinetam pro orhanizatsiiu metodychnoi roboty v raionakh i tematyka metodychnykh obiednan i predmetnykh komisii [Instructions to district pedagogical offices on the organization of methodical work in districts and subjects of methodical associations and subject commissions] (Fund 4092. Inventory 1. File 27. Leaf 20). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
4. Honcharuk, I. (1946, November 16). Vchyteli pidvyshchuiut svii ideinyi riven [Teachers raise their ideological level]. *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
5. Horilchenko, H. (1945, May 22). Velykyi zvit radianskoi shkoly [Big report of the Soviet school]. *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
6. Some issues of professional development of teachers, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 29, 2020, No. 672. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-n [in Ukrainian].
7. Zhorova, I. (2013). Metodychnyi suprovid profesiinoho rozvytku vchyteliv (50-ti roky XX stolittia [Methodical support of professional development of teachers (50s of the XX century)]. *Pedahohichni*

nauky: zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu, 63, 52-57. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_63_11 [in Ukrainian].

8. Zvedenyi zvit oblasnykh instytutiv udoskonalennia vchyteliv [Consolidated report of Regional Extension Course Institute for Teachers] (Fund 166. Inventory 15. File 584. Leaves 1, 31). Central State Archives of Ukraine Central, State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine [in Ukrainian].
9. Zvit Kamianets-Podilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii uchyteliv za 1944–45 navchalnyi rik [Report of the Kamianets-Podilskyi Extension Course Institute for Teachers for the 1944–45 academic year] (Fund 4092. Inventory 1. File 3. Leaf 30). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
10. Zvit Kamianets-Podilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii uchyteliv za 1946–47 navchalnyi rik [Report of the Kamianets-Podilskyi Extension Course Institute for Teachers for the 1946–47 academic year] (Fund 4092. Inventory 1. File 15. Leaves 9, 14). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
11. Zvit Kamianets-Podilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii uchyteliv za 1947–48 navchalnyi rik [Report of the Kamyanets-Podilskyi Extension Course Institute for Teachers for the 1947–48 academic year] (Fund 4092. Inventory 1. File 24. Leaves 8, 18, 21, 22, 23, 24-25). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
12. Zvit Kamianets-Podilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii uchyteliv za 1948–49 navchalnyi rik [Report of the Kamyanets-Podilskyi Extension Course Institute for Teachers for the 1948–49 academic year] (Fund 4092. Inventory 1. File 34. Leaves 15, 16). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
13. Zvit Kamianets-Podilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii uchyteliv za 1949–50 navchalnyi rik [Report of the Kamyanets-Podilskyi Extension Course Institute for Teachers for the 1949–50 academic year] (Fund 4092. Inventory 1. File 49. Leaves 14-15, 16). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
14. Kapchenko, O. L. (1999). *Diialnist raionnykh viddiliv osvity z pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv (1945–1990)* [Activities of district departments of education for professional development of teachers (1945–1990)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences. Kyiv [in Ukrainian].
15. Komarover, V. (1947, December 12). Marksystsko-leninske vysvitlennia istorii Ukrainy v kursi istorii SRSR [Marxist-Leninist coverage of the history of Ukraine in the course of the history of the USSR]. *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
16. Komarover, V. (1944, November 29). Robitnycha kimnata konsultatsii [Working consultation room]. *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
17. Lytvynenko, H., & Kliasen, N. (2018). Systema menedzhmentu ta servisnoho obsluhovuvannia zakladiv osvity v umovakh terytorialnykh hromad [System of management and service of educational institutions in the conditions of territorial communities]. *Nova pedahohichna dumka,* 2, 22–24 [in Ukrainian].
18. Metodychni lysty, postanovy instytutu UKU pro stan i zavdannia vykladannia okremykh predmetiv u shkolakh oblasti za 1944-45 navchalnyi rik [Methodical letters, resolutions of the UCU Institute on the state and tasks of teaching certain subjects in the schools of the region for 1944–45 academic year] (Fund 4092. Inventory 1. File 2. Leaves 1-12, 13-21). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
19. Pedahohichni chytannia [Pedagogical readings]. (1946, February 11). *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
20. Postanovy oblvykonkomu, obkomu KP(b)U [Resolutions of the regional executive committee, regional committee of the Communist Party (Bolsheviks) of Ukraine] (Fund 908. Inventory 5. File 12. Leaf 12). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
21. Pryimachuk, K. (1945, April 19). Naperedodni ispytiv u shkoli [On the eve of exams at school]. *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
22. Prymakova, V. V. (2014). Metodychna sluzhba yak strukturna skladova systemy pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini seredyny XX – pochatku XXI stolittia [Methodical service as a structural component of the system of postgraduate pedagogical education in Ukraine in the

middle of the XX − beginning of the XXI century]. *Pedahohichnyi almanakh*, 21, 187–194 [in Ukrainian].
23. Richnyi zvit Kamianets-Podilskoho oblasnoho viddilu narodnoi osvity za 1944–1945 navchalnyi rik [Annual report of the Kamyanets-Podilsky regional department of public education for the 1944–1945 academic year] (Fund 908. Inventory 2. File 1. Leaves 3, 13). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
24. Savchuk, E., & Tolmachova, A. (1944, August 6). Seminar uchyteliv [Teachers' seminar]. *Radianske Podillia* [in Ukrainian].
25. Stenohrama respublikanskoi narady kerivnykh kadriv osvity u 1948 [Transcript of the republican meeting of educational leaders in 1948] (Fund 166. Inventory 15. File 393. Leaves 33, 34, 96). Central State Archives of Ukraine, Kyiv [in Ukrainian].
26. Stenohrama oblasnoi narady peredovykh uchyteliv 17–18 hrudnia 1949 [Transcript of the regional meeting of advanced teachers dated December 17–18, 1949] (Fund 908. Inventory 2. File 4. Leaves 2, 3, 9). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].
27. Sukhomlynska, O. (2014). Radianska pedahohika yak ideolohiia: sproba istorychnoi rekonstruktsii [Soviet Pedagogy as an ideology: an attempt at historical reconstruction]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, 1, 4–24. Retrieved from http://nduv.gov.ua/UJRN/Ipa_2014_1_3 [in Ukrainian].
28. Shtaty i stavky pidvidomchykh ustanov viddilu narodnoi osvity vykonavchoho komitetu oblasnoi Rady deputativ trudiashchykh [Staffs and rates of subordinate institutions of the Department of Public Education of the Executive Committee of the Regional Council of Workers' Deputies] (Fund 908. Inventory 2. File 34. Leaf 3). State Archives of Khmelnytskyi Region [in Ukrainian].

Solovey M. V.,
orcid.org/0000-0001-5520-7111

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL WORK OF KAMIANETS-PODILSKY(SINCE 1954 KHMELNYTSKY) REGIONAL IN-SERVICE TEACHER TRAINING INSTITUTE IN THE SECOND HALF OF THE 40'S OF THE TWENTIETH CENTURY

Based on the analysis of archival documents, the main directions of organizational and methodological work of the Institute with educational institutions in the second half of the 40s of the twentieth century are revealed.

The institute resumed work in the second half of 1944. In the summer months (July-August) seminars were held with heads of pedagogical offices, secondary school principals, primary school teachers, mathematics, physics, history of geography and others. At the same time, it develops recommendations for conducting seminars during a meeting with teachers before the start of the school year.

The work of the institute of this period was regulated by the relevant Regulations and was aimed at the professional growth of teachers. The institute operated through district pedagogical offices, bush methodological associations, an asset of the best teachers and school principals. The staff of the institute developed various forms of methodological work: conducted professional seminars, consultations, developed methodological recommendations for studying school subjects, directed the work of district pedagogical offices and methodological associations of teachers to improve the educational process.

The content of methodological recommendations (measures) necessarily focused on professional and ideological issues. In some cases, the ideological content dominated as an important component of improving pedagogical skills. The institute brought to the pedagogical community recommendations on various forms of ideological content of the educational process, self-education and political training of teachers, primarily by studying in this context "A Short Course in the History of the CPSU (b), relevant works of Marxist-Leninist classics, Communist Party resolutions and government. Scientific and practical conferences, cooperation with academic institutions, in particular the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, were revived.

An interesting form of mass methodical work was "Teacher's Day", which was ambiguously perceived by the pedagogical community, but for a long time was conducted by the institute and district pedagogical offices.

During the study period, the institute provided methodological support for exams in primary and seven-year schools and matriculation exams.

Key words: in-service teacher training institute, district pedagogical offices, methodological associations, methodological work, «Teacher's Day».

Дата надходженнястатті: 28.10.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О.М.

УДК 378.141
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi50.334*

Сотер М. В.*,*
orcid.org/0000-0001-5520-7111

ПЕРЕДУМОВИ ПОСИЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У 50-60 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена дослідженню іншомовної підготовки фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей у 50–60 роки ХХ століття.

Представлено передумови посилення іншомовної підготовки фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей у 50–60 роки ХХ століття. Серед основних передумов виокремлено такі: посилення міжнародної співпраці та взаємодії вчених різних технічних та природничих галузей задля обміну передовим науковим досвідом; потреба у широкій і швидкій імплементації фахівцями інженерно-технічних та природничих спеціальностей у практику нових науково-технічних досягнень, у дослідженні науково-технічної інформації; необхідність у вивченні й поширенні зарубіжного передового досвіду та представлення вітчизняного на світовій арені.

Підкреслено необхідність оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням, зокрема й серед фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей. Зазначено, що у досліджуваний період спостерігалося посилення заходів щодо вивчення іноземних мов у всіх ланках вищої освіти, зокрема післядипломної.

Наголошено, що вагомими результатами посилення іншомовної підготовки у 50–60 роки ХХ століття стало прийняття Постанови Ради Міністрів СРСР «Про покращення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 року № 468, Інструктивного листа Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР «Про вимоги на вступні та кандидатські іспити з іноземної мови» від 13 травня 1963 року № І-31, Наказу Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР «Положення про дворічні вищі курси з підготовки висококваліфікованих викладачів іноземної мови для вищих навчальних закладів» від 8 січня 1962 року № 9.

Ключові слова: іншомовна підготовка; іноземні мови; заклади вищої освіти; фахівці інженерно-технічних та природничих спеціальностей; 50-60-ті роки ХХ століття.

* © ***Сотер М. В.***

Постановка проблеми. 50–60 роки XX століття були спрямовані на створення ефективної комплексної системи вивчення іноземних мов, що сприяло відкриттю доступу до важливих надбань світової наукової та технічної літератури. Саме тому важливо виокремити кроки, які передували посиленню інтересу до іншомовної підготовки фахівців.

Аналіз досліджень. Питання іншомовної підготовки фахівців розглядали О. Бігич, Д. Бубнова, М. Гордієнко, Р. Гришкова, Ю. Дегтярьова, О. Заболотська, Г. Зеленін, Т. Корж, З. Корнєва, Н. Макоєд, Н. Микитенко, О. Місечко, Л. Морська, Н. Осіпчук, В. Сафонова, Г. Рогова, О. Тарнопольський, В. Черништа, І. Чірва та ін. Разом із тим, проблема іншомовної підготовки фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей була і зостається в Україні такою, що вимагає першочергових кроків щодо її вирішення. Однак, це питання може бути розкрите лише за умови, якщо розглядати його у ретроспективному розрізі. Такий аналіз дасть можливість зберегти здобутки попередніх поколінь, зважаючи при цьому на помилки і прорахунки минулого задля отримання якомога кращого результату в сьогоденні.

Мета статті – на основі аналізу законодавчих документів, навчально-методичних праць, наукових розвідок провідних учених дослідити передумови посилення іншомовної підготовки фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей у 50–60 роки XX століття.

Виклад основного матеріалу. У досліджуваний період прийняттю законодавчих документів щодо необхідності поліпшення іншомовної підготовки фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей передувала ціла низка передумов.

Перш за все, це посилення міжнародної співпраці та взаємодії вчених різних технічних та природничих галузей задля обміну передовим практичним науковим досвідом. Так, упродовж 50-х років XX століття українські дослідники, інженери разом із ученими з різних республік СРСР здійснили ряд відряджень задля участі у різного роду міжнародних заходах (конференціях, конгресах тощо). Їхньою метою було обговорення актуальних питань енергетики, мирного використання атомної енергії, загальної механіки, гідро- і аеродинаміки, теорії міцності та пластичності матеріалів і елементів машин, теорії коливань і стійкості руху безпосередньо пов'язаних із розвитком нової техніки та ін. Таким чином, у досліджуваний період зі збільшенням практичного значення та визнанням функціональної ролі іноземної мови значно посилились інтенції вищої школи щодо актуалізації вивчення іноземних мов задля обміну передовим науковим досвідом, залучення до прогресивних розробок того часу, співпраці з іноземними колегами тощо.

Активізація роботи інженерно-технічних дослідників УРСР в обговоренні актуальних проблем із закордонними колегами засвідчується кількома документами.

Наприклад, постановою Президії ЦК КПРС «Про склад делегації від СРСР, УРСР, БРСР на Міжнародну конференцію щодо мирного використання атомної енергії» (П 128/XV з грифом «Цілком таємно», № 81 від 01.07.1955 р.) у м. Женеві (Швейцарія) у серпні 1955 року затверджено склад делегації для обговорення шляхів мирного використання атомної енергії. Від УРСР головою делегації схвалено О. В. Палладіна, а її членами – М. В. Пасічника, Ю. К. Делимарського, Г. В. Карпенка та Р. Є. Кавецького [1, с. 300-301]. Олександр Володимирович Палладін – на той час член КПРС (з 1932 року), академік, Герой Соціалістичної Праці, заслужений діяч науки, дійсний член Польської Академії наук, президент Академії наук УРСР, директор Інституту біохімії АН УРСР, відповідальний редактор журналу «Український біохімічний журнал», завідувач кафедрою Київського університету, автор понад 400 наукових праць [1, с. 687-688].

У Постанові ЦК КПРС «Про направлення делегації радянських вчених до Бельгії на Міжнародний конгрес з прикладної механіки» (Ст 17/12гс з грифом «Цілком таємно», № 157 від 09.07.1956 р.) оголошується про прийняття пропозиції Академії наук СРСР і Держбуду СРСР щодо направлення вчених на IX Міжнародний конгрес з прикладної механіки у м. Брюссель (Бельгія) на 15 днів та розгляду тез доповідей для виступу на конгресі [1, с. 539]. У Додатку № 1 Записки Відділу науки і вузів ЦК КПРС «Про участь радянських вчених у IX Міжнародному конгресі з прикладної механіки» (21.06.1956 р.) зазначається, що участь у конгресі дозволить ознайомитись зі станом зарубіжних наукових досліджень у галузі загальної механіки, гідро- і аеродинаміки, теорії міцності та пластичності матеріалів і елементів машин, теорії коливань і стійкості руху безпосередньо пов'язаних з розвитком нової техніки. Відрядження передбачалося планом розвитку міжнародних зв'язків Академії наук СРСР на 1956 рік [там само, с. 539-540]. Склад делегації було погоджено з президіями академій наук СРСР, УРСР, ГРСР, Міністерством вищої освіти СРСР і Держбудом СРСР. Від УРСР було направлено Гурія Миколайовича Савіна, дійсного члена Академії наук УРСР, доктора технічних наук, спеціаліста у галузі гірської механіки [там само, с. 540-541].

У Постанові Секретаріату ЦК КПРС «Про відрядження до Парижу делегації СРСР, УРСР і БРСР для участі у роботі Міжнародної конференції щодо застосування радіоактивних ізотопів у наукових дослідженнях» (Ст 47/261гс з грифом «Цілком таємно», № 234 від 23.08.1957 р.) підкреслюється необхідність прийняття пропозиції щодо участі у конференції. Затверджено делегацію УРСР у складі О. В. Палладіна, Р. Є. Кавецького і І. Н. Францевича [1, с. 823-824].

Це лише частина міжнародних заходів, у яких узяли участь українські інженери, науковці. Разом із тим, вони засвідчують посилення інтернаціональних зв'язків у 50-х роках XX століття, що безпосередньо вплинули на виникнення першочергової необхідності оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням, зокрема серед фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей.

І. Салістра у праці «Нариси методів навчання іноземних мов: система вправ та система занять» (1966 р.) зазначає, що професійна спрямованість навчання іноземної мови мала здійснюватись без відриву від виробництва (наприклад, у немовних вишах під час тривалих виробничих практик). Серед прийомів навчання, які сприяли професійній спрямованості оволодіння іноземною мовою, автор виділив такі: використання технічної документації як об'єкта обговорення та опису іноземною мовою, а також її читання та розуміння, перегляд-прослуховування кінофільмів за фахом іноземною мовою з їх подальшим обговоренням, складання анотацій, конспектів статей зі спеціальності, особливо тих, які необхідні для підготовки до семінарів, для роботи у гуртках студентського наукового товариства тощо [4, с. 22].

Вищевказані події позначилися й на посиленні ролі іноземної мови у технічних закладах вищої освіти впродовж 50–60-х років XX століття, на збільшенні кількості годин і років, які виділялися на вивчення іноземної мови. Крім того, за кафедрами із вивчення іноземних мов закріплювалися кабінети, навчально-допоміжні підрозділи з лінгафонним обладнанням та навчально-методичним забезпеченням задля проведення групових та індивідуальних занять зі студентами та надання їм допомоги під час самостійної роботи. Зверталася особлива увага на вивчення іноземної мови під час позааудиторної роботи. У досліджуваний період значно активізувався процес випуску навчально-методичного забезпечення для закладів вищої освіти [5, с. 269]. До того ж, у 60-ті роки XX століття інтенсифікувалася робота над створенням підручників, посібників для перекладу наукової та технічної літератури. Так, О. Пумп'янський видав цикл праць «Читання і переклад англійської наукової

та технічної літератури. Фонетика. Граматика. Лексика» (1962, 1964 рр.), «Введення у практику перекладу наукової та технічної літератури англійською мовою» (1965 р.) [6; 7], спрямовані на підготовку до правильного, точного перекладу зарубіжної, особливо англійської та американської наукової і технічної літератури, що вивчалася значним числом фахівців [7, с. 5]. Винятково важливими такі заходи були для фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей, на яких покладалося широке й швидке впровадження у практику нових науково-технічних досягнень, дослідження науково-технічної інформації, презентація вітчизняних здобутків, вивчення й поширення зарубіжного передового досвіду.

Посилення міжнародної активності, співпраці, а також науково-технічний прогрес зумовили прийняття Постанови Ради Міністрів СРСР «Про покращення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 року № 468 [3], яка суттєво вплинула на прийняття інших нормативно-правових актів, інструкцій щодо поліпшення вивчення іноземних мов. Відповідно до цієї Постанови мали здійснюватись заходи щодо розширення мережі стаціонарних та заочних курсів іноземних мов для дорослих, ректори вищих навчальних закладів мали організовувати курси для студентів, які бажають удосконалити свою підготовку з іноземних мов. Крім того, вищі навчальні заклади зобов'язали встановити обсяг аудиторних занять з іноземної мови не менше 240 годин та організовувати для бажаючих факультативне вивчення іноземних мов [там само].

Посилення заходів щодо вивчення іноземних мов спостерігалося у всіх ланках вищої освіти, зокрема післядипломної. Так, 13 травня 1963 року вийшов Інструктивний лист Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР № І-31 «Про вимоги на вступні та кандидатські іспити з іноземної мови» («Бюлетень Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, 1963 р., № 7»), в якому окреслено оновлені запити щодо вивчення іноземної мови науковими кадрами відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР «Про покращення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 року № 468 [2, с. 38]. Відповідно цьому документу, основною метою вивчення іноземної мови аспірантами і пошукувачами наукового ступеня було вдосконалення знань з іноземної мови, а особливо навичок розмовної мови, та якнайповніше використання їх у науковій роботі. Вступники до аспірантури мали скласти іспит з іноземної мови (англійської, французької, німецької, іспанської чи італійської) в об'ємі чинної на той час програми для вищих навчальних закладів: читання тексту зі спеціальності без словника (з розрахунку 1 сторінка, яка відповідає 1/16 друкованого аркуша), переказ і бесіда за прочитаним текстом іноземною мовою; читання суспільно-політичного тексту без словника (з розрахунку 3 сторінки на годину); бесіда іноземною мовою на побутові теми, а також тему зі спеціальності. На вдосконалення знань з іноземної мови аспірантам відводилося 140 годин на групу, яка складається з 5 осіб. Спеціальні кафедри і лабораторії мали рекомендувати аспірантам і пошукувачам наукового ступеня літературу іноземною мовою, підбирати необхідні для вивчення теми для розмовної практики іноземною мовою, відповідний словниковий запас (терміни та слова з фаху) [2, с. 38].

Більш того, 8 січня 1962 року прийнято «Положення про дворічні вищі курси з підготовки висококваліфікованих викладачів іноземної мови для вищих навчальних закладів» № 9 [2, с. 85–86]. Головною метою запровадження цих курсів була підготовка висококваліфікованих викладачів іноземної мови для вищих навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу законодавчих документів, навчально-методичних праць, наукових розвідок провідних вчених до передумов посилення іншомовної підготовки фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей у 50–60-х роках XX століття віднесено наступні:

– посилення міжнародної співпраці та взаємодії вчених різних технічних та природничих галузей задля обміну передовим науковим досвідом;

– потреба у широкій й швидкій імплементації фахівцями інженерно-технічних та природничих спеціальностей у практику нових науково-технічних досягнень, дослідженні науково-технічної інформації;

– необхідність у вивченні й поширенні зарубіжного передового досвіду й представлення вітчизняного на світовій арені.

Дослідження та аналіз практичних результатів покращення іншомовної підготовки фахівців інженерно-технічних та природничих спеціальностей у технічних закладах вищої освіти України у 50–60-х роках XX століття може стати предметом подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Академия наук в решениях Политбюро ЦК РКП(б)–ВКП(б)–КПСС. 1922–1991. Т. 2. 1952–1958 / Рос. академия наук, Архив Российской академии наук, Ин-т рос. истории, Федер. архив. агентство России, Рос. гос. архив новейшей истории, Архив Президента Российской Федерации, отв. сост. В. Ю. Афиани, В. Д. Есаков. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 1279 с.
2. Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов, инструкций. Ч. 2 / под ред. Е. И. Войленко. Москва: Высшая школа, 1965. 355 с.
3. Об улучшении изучения иностранных языков: Постановление Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. № 468. *Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик.* URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm.
4. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам: система упражнений и система занятий. Москва: Высшая школа. 1966. 252 с.
5. Сотер М. В. Тенденції розвитку іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України 50-60-х рр. XX століття. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 43. С. 265–270.
6. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. Москва: Наука, 1965. 303 с.
7. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы: фонетика, грамматика, лексика / отв. редактор чл.-корр. АН СССР Н. М. Эмануэль. Художник А. Г. Кобрин; Всесоюзный институт научно-технической информации, Академия наук СССР. Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1962. 448 с.

References:

1. Afiani, V. Yu., & Esakov, V. D. (2010). Akademiia nauk v resheniiakh Politbiuro TcK RKP(b)—VKP(b)—KPSS. 1922—1991. T. 2. 1952—1958. Ros. akademiia nauk, Arkhiv Rossiiskoi akademii nauk, In-t ros. istorii, Feder. arkhiv. agentstvo Rossii, Ros. gos. arkhiv noveishei istorii, Arkhiv Prezidenta Rossiiskoi Federatcii [Academy of Sciences in the decisions of the Politburo of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union (b) — All-Union Communist Party (b) — the Communist Party of the Soviet Union. 1922-1991. T. 2. 1952-1958. Russian Academy of Sciences, Archive of the Russian Academy of Sciences, Institute of Russian History, Federal Archival Agency of Russia, Russian State Archive of Contemporary History and Archive of the President of the Russian Federation]. Moskva: Rossiiskaia politicheskaia entciklopediia (ROSSPEN) [in Russian].
2. Voilenko, E. I. (Ed.). (1965). Vysshaia shkola. Sbornik osnovnykh postanovlenii, prikazov, instruktcii [Higher School. Collection of basic decrees, orders and instructions]. Moskva: Vysshaia shkola [in Russian].
3. On improving the study of foreign languages, Decree of the Council of Ministers of the USSR dated May 27, 1961 No. 468. Biblioteka normativno-pravovykh aktov Soiuza Sovetskikh

Sotcialisticheskikh Respublik. Retrieved from http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm [in Russian].
4. Salistra, I. D. (1966). Ocherki metodov obucheniia inostrannym iazykam: sistema uprazhnenii i sistema zaniatii [Essays on methods of teaching foreign languages: a system of exercises and a system of classes]. Moskva: Izdatelstvo «Vysshaia shkola» [in Russian].
5. Soter, M. V. (2019). Tendentsii rozvytku inshomovnoi pidhotovky v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy 50-60-kh rr. XX stolittia [Tendencies of foreign language training development in higher technical education institutions of Ukraine in 50-60 years of the twentieth century]. Pedahohichnyi almanakh, 43, 265-270 [in Ukrainian].
6. Pumpianskii, A. L. (1965). Vvedenie v praktiku perevoda nauchnoi i tekhnicheskoi literatury na angliiskii iazyk [Introduction to the practice of translating scientific and technical literature into English]. Moskva: Nauka [in Russian].
7. Pumpianskii, A. L. (1962). Chtenie i perevod angliiskoi nauchnoi i tekhnicheskoi literatury: fonetika, grammatika, leksika [Reading and translating English scientific and technical literature: Phonetics, Grammar, Vocabulary]. Moskva: Izdatelstvo Akademii Nauk SSSR [in Russian].

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

PREREQUISITES FOR STRENGTHENING FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF SPECIALISTS IN ENGINEERING AND NATURAL SPECIALTIES IN THE 50-60 YEARS OF THE TWENTIETH CENTURY

The article is devoted to the study of foreign language training of specialists in engineering and natural specialties in the 50-60 years of the twentieth century.

Prerequisites for strengthening foreign language training of specialists in engineering and natural sciences in the 50-60 years of the twentieth century have been represented. It is highlighted such preconditions as: strengthening international cooperation and interaction among scientists of various technical and natural fields for the exchange of advanced practical scientific experience; the need for wide and rapid implementation of new scientific and technical achievements and research of scientific and technical information by specialists in engineering and natural specialties; the need to study and disseminate foreign best practices and present domestic ones on the world stage.

The need to master a professionally-oriented foreign language, including among specialists in engineering and natural sciences, has been emphasized. It is noted that during the study period there was an increase in measures to study foreign languages at all levels of higher education, including postgraduate.

It is emphasized that significant results of the strengthening of foreign language training in the 50-60 years of the twentieth century were the adoption of the Resolution of the Council of Ministers of the USSR "On Improving the Study of Foreign Languages" dated May 27, 1961, No. 468; the Instructional letter of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the USSR "On requirements for entrance and candidate (PhD) examinations in foreign languages" dated May 13, 1963 No. I-31; the Order of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the USSR "Regulations on two-year higher courses for the training of highly qualified foreign language lecturers for higher education institutions" dated January 8, 1962, No. 9.

Key words: foreign language training; foreign languages; higher education institutions; specialists in engineering and natural specialties; 50-60 years of the twentieth century.

Дата надходження статті: 03.11.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Безбах Олег Михайлович – кандидат технічних наук, доцент кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння Херсонської державної морської академії.

Безуглова Ірина Василівна – кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та морського права Херсонської державної морської академії.

Білавич Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Біляковська Ольга Орестівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогічки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка.

Біницька Олена Петрівна – кандидат економічних наук, доцент, проректор з економічних питань, доцент кафедри педагогіки вищої школи та менедменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Вишневська Яна Анатоліївна – завідувач навчально-методичної лабораторії освітньо-професійної й освітньо-наукової підготовки; аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Гаврилюк Галина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Гнатенко Тамара Степанівна – викладач циклової комісії професійних фармацевтичних дисциплін Черкаської медичної академії.

Гончар Михайло Васильович – кандидат педагогічних наук, начальник управління освіти, культури, молоді, туризму та спорту Бериславської міської ради.

Денисяк Юлія Василівна – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дереш Валентина Станіславівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Джулай Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук,викладач кафедри анатомії, фізіології та патології ТзОВ «Львівський медичний інститут».

Довгий Олег Ярославович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Дольнікова Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кан Олена Юріївна – доктор філософії, викладач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Кільдеров Дмитро Едуардович – доктор педагогічних наук, професор, декан інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Козловська Лариса Петрівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; консультант Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу Тернопільської міської територіальної громади.

Кохановська Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Коча Інна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Красновська Ірина Петрівна – старший викладач кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії; 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.

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Лагойський Артем Олексійович – завідувач навчально-методичної лабораторії суспільствознавчих дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Лисенко Наталія Вікторівна – викладач циклової комісії професійних фармацевтичних дисциплін Черкаської медичної академії.

Ліпшиць Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Медвідь Тетяна Анатоліївна – кандидат мистецтвознавства, доцент, директор Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Овчиннікова Олена Миколаївна – асистент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії; аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Одайник Світлана Федорівна – доктор філософії, доцент, проректор з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, доцент кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Пайкуш Маріанна Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біофізики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

Пенза Ірина Валеріївна – доктор філософії, старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Савчук Борис Петрович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Сидорович Марина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри біології людини та імунології, завідувач лабораторії активних форм навчання біології та екології Херсонського державного 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».

Совач Катерина Олегівна – старший викладач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Соловей Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальних та загально-технічних дисциплін Первомайської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Степанюк Алла Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Султанова Наталя Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Терешенко Наталя Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічного мистецтва Херсонського державного університету.

Терещук Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, перший проректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Чайка Володимир Мирославович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, декан факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Чух Ганна Павлівна – доктор філософії, викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Швед Ганна Володимирівна – викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шишак Андріана Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Янкович Олександра Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; завідувач кафедри ранньої освіти, спеціальної педагогіки та ресоціалізації Куявсько-Поморської вищої школи в Бидгощі.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 50

ISSN 2616-5597 (Print)

Коректори – Лебедєва Н. М., Сотер М. В., Чухонцева Н. Д.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 25.11.2021 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 34,9. 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