

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2021 р., № 74, Т. 1

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 74. 188 с. Т. 1.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934-48-28,
+38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Входить до Переліку наукових фахових видань
України (категорія «Б») з педагогічних наук
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

*Журнал включено до міжнародної
наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 5/1 від 27.01.2021 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату
за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com
від польської компанії Plagiat.pl.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 11.01.2021.
Підписано до друку 26.01.2021.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Н. В. Гоголь</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ.....	8
<i>V. M. Grinyova, T. I. Svyrydova</i> HISTORICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING TO PROVIDE A FAMILY (HOME) FORM OF SECONDARY EDUCATION IN CANADA.....	14
<i>I. В. Карук, К. А. Колеснік</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО НАПРЯМУ «ДИТИНА У СВІТІ МИСТЕЦТВ» У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ТА ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	19
<i>Л. Д. Костенко</i> ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА УКРАЇНИ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	23
<i>I. В. Таможська</i> ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРА ЯК ДЖЕРЕЛО ПОПОВНЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НАЙВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ У ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ.....	28
<i>Д. С. Федун</i> ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ЗВО УКРАЇНИ В 60-ТІ–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	33
<i>О. С. Цокур</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛІВ ДЕРЖАВНИХ, ПРИВАТНИХ І КАТОЛИЦЬКИХ ШКІЛ В АВСТРАЛІЇ.....	40
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>Ю. О. Блудова, О. О. Ільїна</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МЕТОДОМ ТІМБІЛДІНГУ.....	45
<i>Ю. Д. Бойчук, О. С. Казачінер, А. І. Галій</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	49
<i>О. І. Бондаренко, О. О. Сергеева</i> ДАТСЬКІ EFTERSKOLE ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	54

<i>N. O. Butkovska</i> LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPING METHODOLOGY.....	58
<i>А. Г. Бухун</i> ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ: НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ТА НЕПЕРЕРВНІСТЬ РОЗВИТКУ.....	66
<i>О. Д. Ворощук</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА «НАУКОВА ШКОЛА».....	72
<i>С. О. Доценко, Н. В. Овчар, М. В. Титарчук, О. О. Чепелєв</i> АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС СВІТОВОЇ ПАНДЕМІЇ.....	76
<i>А. А. Дробін</i> САМООРГАНІЗУЮЧІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СОЦІАЛЬНОГО ЗАПИТУ НА ПРОДУКТ ОСВІТИ.....	81
<i>О. В. Ільченко, О. І. Проскурняк, А. В. Яцинік</i> ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	86
<i>Л. С. Колодїйчук</i> ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	92
<i>А. А. Котвіцька, Л. Г. Буданова</i> АНАЛІЗ ЕВОЛЮЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІННОВАТИКИ ТА ТЕОРІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОВВЕДЕНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	98
<i>Г. І. Лемко</i> ЗАСОБИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДОЗНАВСТВА ЯК ЧИННИК РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ.....	103
<i>Є. Ю. Липовецька</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНОСТІ З МИСТЕЦТВА ХУДОЖНЬОГО ТКАЦТВА» МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ВІДПОВІДНО ДО ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ УКРАЇНИ.....	108
<i>М. М. Лукащук, Л. П. Марушко, О. М. Янчук, Е. М. Кадикало</i> ДОМАШНЯ ХІМІЧНА ЛАБОРАТОРІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ.....	113
<i>В. М. Михайлов</i> МЕТОДИКА І ЛОГІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ З ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ.....	118
<i>К. В. Михайлова, А. К. Микуліна</i> ЕФЕКТИВНЕ КЕРІВНИЦТВО КОЛЕКТИВОМ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ – ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	123

<i>О. О. Попадич</i> ІНТЕГРАТИВНІ ЗВ'ЯЗКИ МЕТОДІВ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	128
<i>П. Ф. Рибалко, О. С. Хоменко, В. Л. Жуков, С. В. Чередніченко, А. В. Леоненко</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОДНОБОРЦІВ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В УМОВАХ ЗНАЧНОГО ПСИХОФІЗИЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ.....	133
<i>Н. В. Рогальська</i> ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ.....	139
<i>І. В. Середа</i> КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	144
<i>А. В. Федорович</i> ЕТИКА ПЕДАГОГА ЯК ЗМІСТОВА ОСНОВА ЙОГО МОРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	149
<i>О. О. Хацаюк, С. П. Гіренко, В. І. Імбер, О. М. Байєр, С. В. Левченко</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗМЕНШЕННЯ РИЗИКІВ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПЕДАГОГІВ.....	154
<i>О. В. Хацаюк, Б. М. Кіндзер, С. А. Карасєвич, В. П. Склярєнко, В. В. Оленченко</i> ПРОГРАМА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ОДНОБОРЦІВ-ВЕТЕРАНІВ ПІСЛЯ ЛІКУВАННЯ КОРОНАВІРУСНОЇ ХВОРОБИ (COVID-19).....	162
<i>С. Г. Чиж</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ СУДНОВОДІЯМИ.....	168
<i>О. М. Чистіліна</i> ПРО ЗНАЧЕННЯ ФОНЕТИЧНОГО АСПЕКТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	173
<i>І. М. Шоробура</i> ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ХМЕЛЬНИЦЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	177
<i>L. H. Yaroshchuk, Yu. S. Vaseiko</i> MONITORING AND PEDAGOGICAL CONTROL IN THE EUROPEAN SYSTEM OF EDUCATION.....	182

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Hohol' N.</i> METHODOLOGICAL APPROACHES IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	8
<i>Grinyova V., Svyrydova T.</i> HISTORICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING TO PROVIDE A FAMILY (HOME) FORM OF SECONDARY EDUCATION IN CANADA.....	14
<i>Karuk I., Kolesnik K.</i> IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL DIRECTION “CHILD IN THE WORLD OF ARTS” IN THE PROCESS OF EXPERIMENTATION AND GROUP ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS.....	19
<i>Kostenko L.</i> OUT-OF-SCHOOL EDUCATION OF UKRAINE IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY.....	23
<i>Tamozhska I.</i> PRIVAT ASSOCIATE PROFESSORSHIP AS A SOURCE FOR HIGHLY-QUALIFIED ACADEMIC STAFF REINFORCEMENT IN DOMESTIC UNIVERSITIES IN THE SECOND HALF OF THE XIX – AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES: METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM.....	28
<i>Fedun D.</i> HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING FOR ECONOMIC DOMAIN IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE 1960S–1980S.....	33
<i>Tsokur O.</i> PECULIARITIES IN THE ORGANIZATIONAL-METHODICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CAREERS OF TEACHERS OF STATE, PRIVATE AND CATHOLIC SCHOOLS IN AUSTRALIA.....	40

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Bludova Yu., Ilina O.</i> FORMATION OF THE CULTURE OF GENDER RELATIONS IN YOUNG SCHOOLCHILDREN BY THE TIMBUILDING METHOD.....	45
<i>Boychuk Yu., Kazachiner O., Halii A.</i> USING GAME ELECTRONIC RECOURSES FOR FORMATION PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS' HEALTH-SAVING SKILLS.....	49
<i>Bondarenko O., Serheieva O.</i> DANISH EFTERSKOLE AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON.....	54
<i>Butkovska N.</i> LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPING METHODOLOGY.....	58

<i>Buhun A.</i> CIVIC EDUCATION OF UKRAINIAN YOUTH: REGULATORY PRINCIPLES AND CONTINUITY OF DEVELOPMENT.....	66
<i>Voroshchuk O.</i> THEORETICAL ASPECT OF THE PHENOMENON “SCIENTIFIC SCHOOL”.....	72
<i>Dotsenko S., Ovchar N., Tytarchuk M., Chepeliev O.</i> ASPECTS OF USING INFORMATION TECHNOLOGIES AND DISTANCE LEARNING DURING THE WORLD PANDEMIC.....	76
<i>Drobin A.</i> SELF-ORGANIZING FOUNDATIONS OF THE EDUCATION SYSTEM AS A RESULT OF SOCIAL DEMAND FOR THE PRODUCT OF EDUCATION.....	81
<i>Ilchenko O., Proskurniak O., Yatsynik A.</i> ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE TEACHER AS A GUARANTEE OF SUCCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION.....	86
<i>Kolodiichuk L.</i> SUBSTANTIATION OF THE SYSTEM OF DESIGNING THE EDUCATIONAL PROCESS OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN ELECTRICAL ENGINEERING.....	92
<i>Kotvitska A., Budanova L.</i> ANALYSIS OF THE EVOLUTION OF DOMESTIC INNOVATION AND THEORY OF INNOVATIONS IMPLEMENTATION DURING THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES.....	98
<i>Lemko H.</i> MEANS OF UKRAINIAN ETHNOGRAPHY AS A FACTOR IN FAMILY UPBRINGING OF CHILDREN.....	103
<i>Lypovetska Ye.</i> THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF “COMPETENCIES IN THE ART OF ARTISTIC WEAVING” OF THE FUTURE SPECIALIST IN ARTS AND CRAFTS IN ACCORDANCE WITH STATE STANDARDS OF UKRAINE.....	108
<i>Lukashchuk M., Marushko L., Yanchuk O., Kadykalo E.</i> HOME CHEMICAL LABORATORY AS A MEANS OF INCREASING THE COGNITIVE ACTIVITY OF GIFTED STUDENTS.....	113
<i>Mikhailov V.</i> METHODOLOGY AND RESEARCH APPROACH APPLICABLE TO THE PROBLEM OF IMPROVING THE CIVIL SECURITY SPECIALISTS’ ADVANCED TRAINING.....	118
<i>Mikhaylova K., Mykulina A.</i> AN EFFECTIVE MANAGING OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT – GUARANTEE OF SUCCESSFUL CHILD’S PREPARATION TO SCHOOL STUDYING.....	123
<i>Popadych O.</i> INTEGRATED RELATIONSHIPS OF METHODS AND FORMS OF LEGAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	128

<i>Rybalko P., Khomenko O., Zhukov V., Cherednichenko S., Leonenko A.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN ATHLETES ENGAGED IN MARTIAL ARTS OF HIGH QUALIFICATION IN CONDITIONS OF SIGNIFICANT PSYCHOPHYSICAL LOAD.....	133
<i>Rogalska N.</i> PRESCHOOL CHILDREN CIVIC EDUCATION ON THE BASIS OF PROJECT TECHNOLOGY.....	139
<i>Sereda I.</i> CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL WORK OF A SPECIAL TEACHER WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	144
<i>Fedorovych A.</i> ETHICS OF PEDAGOGICAL SPECIALIST AS A SUBSTANTIVE BASIS HIS MORAL COMPETENCE.....	149
<i>Khatsaiuk O., Hirenko C., Imber V., Baiier O., Levchenko S.</i> FORMATION OF READINESS OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS TO REDUCE RISKS OF “PROFESSIONAL BURNOUT” OF TEACHERS.....	154
<i>Khatsaiuk O., Kindzer B., Karasievych S., Skliarenko V., Olenchenko V.</i> MODEL OF INDIVIDUAL PROGRAM OF OCCUPATIONAL THERAPY OF MARTIAL ARTS VETERANS AFTER TREATMENT OF CORONAVIRUS DISEASE (COVID-19).....	162
<i>Chyzh S.</i> SOME ASPECTS OF LEARNING MARITIME ENGLISH BY FUTURE NAVIGATORS.....	168
<i>Chystilina O.</i> ON IMPORTANCE OF PHONETIC ASPECT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN LANGUAGE DEPARTMENTS OF UNIVERSITIES AND COLLEGES.....	173
<i>Shorobura I.</i> ORGANIZATIONAL FUNDAMENTALS OF TOURIST ACTIVITY IN KHMELNYTSKYI REGION.....	177
<i>Yaroshchuk L., Vaseiko Yu.</i> MONITORING AND PEDAGOGICAL CONTROL IN THE EUROPEAN SYSTEM OF EDUCATION.....	182

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37:001.891

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.1>

Н. В. Гоголь

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

У статті зазначено, що невіддільним складником вивчення генези шкільної літературної освіти є розробка методологічних основ історико-педагогічного дослідження. Доведено, що обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі передбачає застосування найвідповідніших для розв'язання завдань дослідження методологічних підходів у комплексі. На основі конструктивно-критичного осмислення праць учених розглянуто низку наукових дефініцій: методологія, методологія педагогіки, методологічний підхід. Визначено дослідницькі методологічні підходи щодо обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному контексті, а саме: системно-хронологічного, цивілізаційного, історіографічного, історико-генетичного, парадигмального, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, антропологічного, акмеологічного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного, порівняльного, ретроспективного, територіального, герменевтичного, феноменологічного й інших. Доведено, що ізолюване застосування окремих з означених підходів продемонструвало неспроможність створити комплексне уявлення про минуле. Досліджено, що обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти на основі застосування доцільних методологічних підходів здійснюється на основі системного аналізу нормативних документів, навчально-методичної літератури, численних джерел, в яких представлено відомості про генезу шкільної літературної освіти на культурологічних засадах. Підкреслено, що використання означених методологічних підходів уможливило генезу продуктивних теоретико-методичних надбань учених щодо означеної проблеми, сприяє їх ефективному використанню для розвитку сучасної теорії та практики навчання літератури на засадах культурологічного підходу в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: історико-педагогічне дослідження, методологія, методологія педагогіки, методологічні підходи, культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти, культурологічний підхід до навчання літератури, заклади загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування мовно-літературної галузі освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання, культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти, що регламентовано в низці державних документів (Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті базової середньої освіти, Концепції літературної освіти, чинних програмах і підручниках з української та зарубіжної літератури), актуальності набувають історико-педагогічні розвідки, спрямовані на конструктивно-критичне осмислення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в закладах загальної середньої освіти в історико-педагогічному вимірі. Проте без об'єктивного осмислення досвіду розбудови, реформування змісту загальної середньої освіти, що був набутий вітчизня-

ною педагогічною наукою та школою, неможливе цілісне, системне вивчення генези шкільної літературної освіти, збереження та примноження її здобутків, а отже й проєктування майбутнього.

Невіддільним складником процесу вивчення історії розвитку шкільної літературної освіти є наукове осмислення її минулого, що можливе за умови розроблення методологічних підходів щодо дослідження цього історико-педагогічного явища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні наукові ідеї сучасної методології науково-педагогічних досліджень розглянуто в працях українських і зарубіжних дослідників Л. Березівської, М. Богуславського, Н. Гузій, Н. Гупана, Н. Коляди, Г. Корнетова, З. Равкіна, О. Сухомлинської та інших. Концептуальне уявлення про системну цілісність педагогіки, положення щодо її фундаментальних основ у різні часи здійснювали І. Блаубер, В. Загв'язинський, І. Зязюн, В. Краєвський, С. Сисоєва, М. Скаткін

та інші вчені, які актуалізували необхідність філософсько-методологічного аналізу педагогічного знання, норм і методів науково-педагогічної діяльності для розвитку педагогіки як науки.

Проблему обґрунтування методологічних підходів і засобів педагогічного й історико-педагогічного дослідження розглядали О. Адаменко, Б. Бім-Бад, М. Богуславський, Л. Голубнича, О. Джуринський, М. Євтух, І. Зязюн, Г. Корнетов та інші. Учені сформулювали загальні методологічні вимоги до історико-педагогічних досліджень, розробили критерії оцінювання стану педагогічної науки в певний період її розвитку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Здійснення історико-педагогічного пошуку відбувається з урахуванням предмета й завдань наукового дослідження, спрямованого на визначення оптимально необхідних методологічних підходів, серед розмаїття яких дослідник історії педагогіки добирає найефективніші, здатні забезпечити результативність наукової роботи. Вибір методологічних підходів безпосередньо залежить від ціннісно-цільових, методологічних установок і концептуальних орієнтирів науковця.

Варто наголосити, що на сучасному українському науково-педагогічному полі декларуються різноманітні наукові методологічні підходи, дотримання вимог яких вважається обов'язковою умовою під час здійснення історико-педагогічного дослідження. Визначення комплексу методологічних підходів, що найбільш адекватно відповідають розв'язанню завдань історико-педагогічного дослідження, є необхідною передумовою для обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

Мета статті. На основі конструктивно-критичного осмислення ідей учених щодо застосування методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні визначити доцільні методологічні підходи до проблеми обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі відповідно до визначених хронологічних меж дослідження.

Виклад основного матеріалу. Структурно методологію дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі варто розглянути з позиції історії розвитку цієї освіти в Україні на засадах культурологічного підходу відповідно до визначених хронологічних меж дослідження, а саме другої половини ХХ – початку ХХІ ст. У процесі підготовки наукової розвідки нами використано такі методи дослідження: аналітичний – для здійснення порівняльного аналізу наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури, державних освітніх документів, навчальних програм і шкільних під-

ручників, вивчення наукового й педагогічного досвіду з метою з'ясування основних методологічних підходів до розв'язання означеної проблеми в науці й практиці; систематизації – для формулювання висновків дослідження.

Перш ніж розглядати методологічні підходи до означеної нами проблеми вважаємо за необхідне визначити сутність окремих наукових термінів і понять, що становлять основу дослідження. Важливим для нас видається аналіз терміну «методологія», що походить від грецьких слів *methodos* – спосіб, метод пізнання і *logos* – вчення про метод, або теорія методу, тобто наука про логічну організацію, засоби й методи наукового пізнання. Наукове тлумачення вченими окресленого поняття характеризується неоднозначністю визначень. Так, у великому словнику іншомовних слів методологія трактується як «вчення про загальні способи пізнання процесів та явищ, організації та управління ними» [4, с. 226]. У широкому розумінні поняття «методологія» розуміється як сукупність загальних, насамперед світоглядних, принципів, учення про методи пізнання, що обґрунтовують вихідні принципи й способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності, як наука про побудову людської діяльності [10, с. 28]. У філософському енциклопедичному словнику методологія визначена як система принципів і способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності, а також як вчення про цю систему [15].

На думку російського дослідника С. Бобришова, методологія як сукупність філософських методів пізнання охоплює індуктивний, раціоналістичний, діалектичний, феноменологічний і системний методи [3]. Методологія, за визначенням С. Гончаренка, – це вчення про методи пізнання, сукупність прийомів, які застосовуються в певній галузі; вчення про наукові методи пізнання або систему наукових принципів, на основі яких відбувається дослідження та здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів тощо [7]. Отже, науковці розглядають методологію як наукове пізнання, систему правил, принципів та операцій, форм і способів науково-пізнавальної діяльності, як систему основоположних ідей.

Методологія педагогіки розглядається вченими як сукупність вихідних знань, які беруться за основу розгляду певних теоретичних і практичних проблем. Дослідник В. Краєвський указує на методологію педагогіки як на «систему знань, а також систему діяльності з отримання таких знань і методологічного забезпечення спеціально-наукових педагогічних досліджень» [11]. Отже, методологія педагогіки є системою знань про базові засади й структуру педагогічної теорії, принципи, підходи й способи здобуття знань, що відбивають педагогічну дійсність.

Ключовою вимогою у виборі стратегії історико-педагогічного дослідження є визначення методологічних засад наукового пошуку, сукупності способів, засобів і прийомів наукового пізнання, які визначають тактичні вектори реалізації поставлених завдань. Наступним кроком у викладенні теоретико-методологічних основ нашого дослідження стало обґрунтування його методології, а саме визначення комплексу методологічних підходів, застосування яких уможливить обґрунтування в історико-педагогічному аспекті культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти. Відповідно до предмета й завдань дослідження методологічний підхід ми розуміємо як гносеологічну цінність, що включає дослідницькі установки стосовно об'єктів історико-педагогічної дійсності, а також методологічні засоби вивчення цих об'єктів.

На думку професора педагогіки Н. Гузій, методологічний підхід зумовлює розуміння логіки й етапів розвитку педагогічного процесу, регламентує добір та інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає аксіологічні параметри оцінки досліджуваних історико-педагогічних явищ [9]. Російський педагог С. Бобришов розподіляє систему методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні на три групи:

- базові загальнонаукові підходи (системний, структурний, функціональний, історичний, логічний, модельний, синергетичний та інші), що забезпечують необхідну якість дослідної програми з погляду відповідності канонам історичної науки;

- парадигмальні підходи, основу яких становлять визнані концепції та теорії, що розкривають різні аспекти детермінації суспільного розвитку людства (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний);

- інструментальні підходи технологічного характеру, які передбачають застосування дієвих алгоритмів розв'язання стандартизованих дослідних завдань (порівняльно-зіставний, герменевтичний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний і диверсифікаційний підходи) [3].

Автори монографії «Наукові підходи до педагогічних досліджень» підкреслюють важливість синергетичного, культурологічного, антропологічного, ресурсного, аксіологічного, персоналізованого й інших підходів [12]. Українська вчена Р. Винничук, розглядаючи основні завдання гуманістичної педагогіки, виокремлює культурологічний, аксіологічний, особистісний, особистісно-соціальний, особистісно-діяльнісний, методолого-теоретичний підходи, що задають особистості спрямованості й вмотивованості в життєвих прагненнях, визначають орієнтири для проєктування її діяльності, здійснення нею оцінки

минулого досвіду й визначення перспектив для самореалізації [5].

Українською дослідницею О. Хмельницькою здійснено визначення та обґрунтування таких теоретико-методологічних підходів: системний, культурологічний, аксіологічний і компетентнісний [16]. Російська вчена І. Шкабара до основних підходів історико-педагогічної науки зараховує конкретно-історичний підхід (розгляд перевірених фактів історії освіти в широкому соціокультурному аспекті), цивілізаційний (розуміння історії як типологічної багатоманітності соціокультурних динамік і форм життєдіяльності людей), культурологічний (розглядає феноменологію тісних зв'язків культури, досвіду людства й виховання), аксіологічний (виявляє ціннісно-сміслові орієнтири в історико-педагогічному досвіді з метою його застосування для розв'язання освітніх проблем), антропологічний (концентрація уваги на людині як базовій цінності й меті освіти) [17, с. 40].

У нашому історико-педагогічному дослідженні ми використовуємо як загальнонаукові, так і конкретно-методологічні підходи. Серед загальнонаукових методологічних підходів ми виділяємо такі:

- системний підхід (А. Архангельський, П. Анохін, І. Блауберг, Б. Гершунський, Т. Ільїна, Е. Юдін та інші), що відбиває загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності [14, с. 99];

- хронологічний підхід (Л. Березівська, Н. Коляда й інші), який дає змогу простежити зміни досліджуваного явища в різні історичні періоди й сприяє розробці періодизації його становлення та розвитку [2, с. 27–28];

- акмеологічний підхід (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Г. Сотська, В. Федоришин та інші), що зосереджує увагу на проблемі особистісного й особистісно-професійного розвитку [6; 12].

Специфічними для історико-педагогічного дослідження є група конкретно-методологічних підходів, які останніми роками розробляються в історико-педагогічній науці. Серед них варто виділити такі: цивілізаційний (Г. Корнетов, А. Тойнбі й інші), аксіологічний (Н. Асташова, М. Богуславський, Б. Гершунський, З. Равкін, Л. Степашко й інші), антропологічний (Б. Бім-Бад, Є. Іляшенко, Г. Корнетов, Ю. Салов та інші), парадигмальний (М. Богуславський, І. Колесникова, Г. Корнетов та інші), синергетичний (С. Вітвицька, В. Виненко, О. Вознюк, С. Клепко, В. Кушнір, Ю. Талагаєв, М. Федорова й інші), компетентнісний (Е. Заєр, І. Зимня, І. Зязюн, Б. Гершунський, С. Гончаренко, А. Маркова, Н. Ничкало, А. Хуторський та інші), культурологічний (А. Арнольдів, Є. Бондаревська, І. Зязюн, Н. Крилова, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Н. Щуркова) й інші підходи, що сприяють відтворенню об'єктивної картини науково-педагогічного

знання про минуле, дають можливість проникнути в сутність педагогічних феноменів, осягнути різноманітність їхніх аспектів [13, с. 75].

Специфіка предмета нашого дослідження зумовила необхідність звернення до цих і деяких інших підходів, які стали методологічними орієнтирами в процесі обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина XX – початок XXI ст.), а саме: системно-хронологічного, цивілізаційного, історіографічного, історико-генетичного, парадигмального, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, антропологічного, акмеологічного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного, порівняльного, ретроспективного, територіального, герменевтичного, феноменологічного й інших. Водночас застосування окремого з вищевказаних підходів ізольовано продемонструвало неспроможність створити комплексне уявлення про минуле, чим зумовило виникнення необхідності чітких критеріїв для визначення науковості кожного методологічного підходу.

В історико-педагогічному дослідженні методологічні підходи дозволили нам виявити характер наступності шкільної літературної освіти, окреслити хронологічні межі досліджуваного феномена, з'ясувати особливості розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу, зробити обґрунтовані об'єктивні висновки й узагальнення щодо історико-педагогічної та науково-методичної спадщини вчених. Так, застосування *системно-хронологічного підходу* дає можливість простежити генезу шкільної літературної освіти на культурологічних засадах крізь призму соціального, культурного, наукового контекстів у певний період. *Цивілізаційний підхід* сприяє обґрунтуванню культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в процесі розвитку в Україні останньої як нелінійного процесу в складі самобутніх цивілізацій (української, російської, радянської), проте як формаційний (узагальнювальний) підхід дає змогу розглядати розвиток шкільної літературної освіти як лінійний процес її перетворень у складі послідовно змінюваних соціально-економічних формацій, епох (національної та радянської). *Історіографічний підхід* допомагає визначити стан розробки проблеми в історико-педагогічній науці, а також здійснити прогнозування на майбутнє. Отже, історіографічний огляд дозволяє рівноцінно розглянути генезу шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в радянський і пострадянський періоди, обґрунтувати культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти в рамках окреслених хронологічних меж дослідження. Застосування *історико-генетичного підходу* спрямовує на врахування в дослідженні всієї сукупності об'єктивних (соціокультурних) і суб'єктивних (особистісних)

факторів, дозволяє здійснити просторово-часовий аналіз досліджуваного феномена й сформулювати адекватне уявлення про розвиток шкільної літературної освіти на культурологічних засадах.

Використання *парадигмального підходу* дає можливість в основу періодизації розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах (друга половина XX – початок XXI ст.) покласти не лише соціокультурні доміанти, а науково-педагогічні чинники, дослідити генезу культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в обраний нами історичний період (радянський і пострадянський) як зміну наукових парадигм. Застосування *аксіологічного підходу* сприяє виявленню ціннісно-смислових орієнтирів в історико-педагогічному досвіді, дозволяє визначити методологічну основу для вироблення критеріїв оцінки з подальшою екстраполяцією на сучасні проблеми освіти. *Особистісно-діяльнісний підхід* сприяє введенню в науковий обіг нового осмислення історичних фактів і додаткового матеріалу щодо персоналій видатних педагогів, методистів, учителів-словесників, науково-методична спадщина яких створює передумови для реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти. *Антропологічний підхід* дозволяє осягнути значущість професійної та науково-методичної діяльності педагогів-практиків, педагогів-учених, визначити їхній внесок у розвиток ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання літератури тощо. *Акмеологічний підхід* допомагає дослідити розвиток педагогічної майстерності вчителя-словесника щодо реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження. Застосування *синергетичного підходу* дає можливість показати еволюцію та динаміку реформування шкільної літературної освіти на культурологічних засадах як інтегрованого, суперечливого й хвилеподібного процесу, що здійснювався під впливом багатьох чинників. Важливість *культурологічного підходу* для дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти зумовлюється специфікою досліджуваного феномена як соціокультурного явища, культурного процесу, суб'єкти якого є споживачами й носіями культури, манера мислити й діяльність яких несе на собі відбиток культури досліджуваної епохи.

Застосування *компетентнісного підходу* під час обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі дозволяє нам визначити передумови зародження ідей компетентнісно орієнтованого літературного навчання, що виявляються в структурі змісту літературної освіти й конкретизації навчальних умінь учнів; співвіднести розвиток

загальнонавчальних і читацьких умінь учнів із процесом формування ключових і предметної компетентностей, що визначають специфіку шкільної літературної освіти на початку XXI ст. Використання *порівняльного підходу* сприяє здійсненню періодизації розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах у другій половині XX – на початку XXI ст., розкриттю особливостей організації цього явища на кожному з виокремлених етапів для повнішого уявлення картини його розвитку. *Ретроспективний* підхід дає змогу побачити стан явища в минулому й простежити його перетворення в процесі історичного розвитку.

Територіальний підхід як засіб звуження масштабів історико-педагогічного пошуку сприяє зосередженню дослідницької уваги на такому державно-республіканському суб'єкті, як УРСР (Українська Радянська Соціалістична Республіка), та після 1991 року – державі Україна. Урахування принципів і методології *герменевтичного підходу* і процесі нашого дослідження уможлиблює аналіз праць педагогів і методистів 50-х років XX – початку XXI ст. на основі широкого кола суміжних теорій і діалогічного характеру процесів розуміння культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти. Застосування *феноменологічного підходу* спрямовує нас на обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в науковому доробку українських учених як продукту їхньої індивідуальної свідомості й водночас як результату практичного досвіду й суспільної свідомості.

Висновки і пропозиції. Отже, представлені методологічні підходи до визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти виступають методологічною базою для здійснення історико-педагогічного дослідження, створюють основу для аналізу генези шкільної літературної освіти на культурологічних засадах. Використання означених методологічних підходів уможлиблює генезу педагогічних і методичних ідей учених щодо обраної проблеми в історико-педагогічному вимірі, сприяє ефективному використанню продуктивних теоретико-методичних надбань учених-методистів для ефективного розвитку сучасної теорії та практики навчання літератури на засадах культурологічного підходу в закладах загальної середньої освіти. **Перспективу подальших досліджень** вбачаємо в детальнішому розкритті й обґрунтуванні доцільності методологічних підходів, використаних нами під час розгляду культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти визначеного історико-педагогічного виміру (друга половина XX – початок XXI ст.).

Список використаної літератури:

1. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. *Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід* : монографія / за

ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5–10, 11–57.

- Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 871 с.
- Бобрышов С.В. Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова* : основной выпуск. 2006. № 2. С. 41–46.
- Большой словарь иноязычных слов: 35 тыс. слов / сост. А.Н. Булыко. Москва : Мартин, 2004. 704 с.
- Винничук Р.В. Освітньо-виховні ідеї як основа виховання загальнолюдських цінностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Пед. науки*. 2015. Вип. 124. С. 254–257.
- Вітвицька С.С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне* : матеріали круглого столу, м. Київ, 23 січня 2012 р. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114–119.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
- Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ : Вінниця : ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.
- Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
- Коваленко Є.І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 27–34.
- Краевский В.В. Качество подготовки и методологическая культура педагога. *Магистр*. 1991. № 1. С. 4–16.
- Наукові підходи до педагогічних досліджень : колект. монографія / за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. 348 с.
- Новаківська Л.В. Теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (XIX – початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2018. 796 с.
- Педагогіка : учебное пособие / под. ред. В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и др. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.
- Філософський енциклопедичний словник / голова редкол. В.І. Шинкарук ; НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

-
16. Хмельницька О.І. Методологічні підходи до проблеми формування професійної культури студентів магістратури. *Духовність особистості: методологія, теорія, практика*. 2015. Вип. 2. С. 219–229.
17. Шкабара И.Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования. *Образование и наука*. 2005. № 5. С. 39–43.
-

Hohol' N. Methodological approaches in historical and pedagogical research

The article states that an integral part of studying the genesis of school literary education is the development of methodological bases of the historical and pedagogical research. The author argues that the justification of culturological bases of the school literary education content in the historical and pedagogical research assumes the application of the complex of methodological approaches, which help in solving the issues of the study. A number of scientific definitions, such as "methodology", "methodology of pedagogy", "methodological approach", are considered on the basis of a constructive and critical understanding of the works of Ukrainian and foreign researchers. The methodological approaches of researchers to substantiating the culturological bases of the school literary education content in the historical and pedagogical context are identified, namely: system-chronological, civilizational, historiographical, historical-genetic, paradigmatic, axiological, personal-activity, anthropological, acmeological, synergetic, culturological, competence, comparative, retrospective, territorial, hermeneutic, phenomenological, etc. The study shows that the isolated application of some of these approaches cannot create a comprehensive picture of the past. The author emphasizes that studying the culturological bases of school literary education having analyzed efficient methodological approaches is carried out on the basis of systematic analysis of normative documents, educational and methodical literature, and numerous sources in which information on genesis of school literary education from the standpoint of the culturological approach is presented. The use of these methodological approaches makes it possible to study the genesis of key theoretical and methodological achievements of researchers on this issue, contributes to their effective use for the development of modern theory and practice of teaching literature on the culturological basis.

Key words: *historical and pedagogical research, methodology, methodology of pedagogy, methodological approaches, culturological bases of the school literary education content, teaching literature on the culturological basis.*

UDC 378.4+371.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.2>

V. M. Grinyova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Primary and Professional Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

T. I. Svyrydova

ORCID ID: 0000-0002-3273-387X
Postgraduate Student at the Department of Primary and Professional Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

HISTORICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING TO PROVIDE A FAMILY (HOME) FORM OF SECONDARY EDUCATION IN CANADA

The article deals with the history of professional training of family of tutors and educators in Canada. The topic which is under consideration is closely connected with the history of family education (homeschooling), on the one hand, and with the development of professional education in the country, on the other. It was stated that the process of the professional training of specialists for family education has undergone various changes with the appearance of social structures and phenomena like public organizations, social movements, volunteering, public educational courses; new technologies and the Internet.

*The **purpose** of the article is to highlight historical aspects of professional training in providing a family (home) form of secondary education in Canada. The **urgency** of the research is based on growing popularity of homeschooling among Canadian families. Besides that, nowadays homeschooling experts share its experience with schools working in terms of distance learning.*

*In the current scientific research such **methods** as a data classification method and a continuous sampling method were used. The detailed analyses of Canadian and Ukrainian resources on the topic gave us a possibility to highlight several historical periods of homeschooling in Canada and compare them to those in Ukraine.*

The article deals with the following sources of information: homeschooling support websites, various scientific works on the topic by Canadian and Ukrainian researchers, statistic reports, etc. Since the beginning of its history Canadian homeschooling has faced a few significant changes: firstly, in the 1870s when public education was introduced; secondly, after John Holt's publications about the advantages of family education and the third essential boost in homeschooling is connected with the development of the Internet and Technologies. It goes without saying that the process of professional education concerning specialist training for homeschooling has been greatly influenced by the technological development as well. Apart from supporting materials and resources helpful links, various freebies for homeschooling tutors and much more, such new facility as online teacher training courses is available.

Key words: *homeschooling educator / teacher training, history of homeschooling in Canada, periods of homeschooling specialists training.*

Introduction. The history of the development of vocational training for family educators in Canada is linked to the history of family education, on the one hand, and to the development of vocational education in the country, on the other hand. In addition, the professional training of specialists for education has undergone influential changes with the emergence of such social structures and phenomena as public organizations, social movements, volunteering, public educational courses and the Internet.

Homeschooling is recognized as a democratic way of getting education. The United Nations Convention on the Rights of the Child declares that, "Parents have the prior right to determine the form of their children's education. The State's right to intervene in the education process is limited to ensuring that the children's right to education is fulfilled [5]".

Materials and Methods. The present scientific research is based on such methods as a data classification method and a continuous sampling method. The analyses of literature enabled us to determine certain historical periods of homeschooling in Canada and compare them to those in Ukraine.

The article deals with such sources of information as homeschooling support websites, various scientific works on the topic by Canadian and Ukrainian researchers, statistic reports, etc. Among Canadian scientists who studied the history of homeschooling we can name A.B. Arai, Van Galen J., Y. Cai, J. Reeve, D.T. Robinson, P. Basham, W. Priesnitz, Gaffield C., Deani Neven Van Pelt, and others. It should be noted that all the Canadian experts agree on the fact that homeschooling in their country has never ceased and has a long tradition. Thus unlike the situation in Ukraine, the tradition of family

education in Canada has not disappeared even with the emergence of secondary schools. In a scientific journal "Home Education in Canada as a Contemporary Picture" Dean Neven Van Pelt, a senior fellow at the Fraser Institute, notes: "Since our country's founding, and even long before, Canada's landscape of educational choice has included a place for home schooling [10]". The same idea is expressed by Bruce Arai: "Homeschooling has always been around, albeit in centuries past it would have been considered as one of the responsibilities of raising children [11]".

Among Ukrainian researchers who investigate homeschooling and its history we can mention S. Shumaeva, O. Ogienko, L. Ruban. The distinguishing feature of Ukrainian scientists is that they aim their study at the development of homeschooling in American and European countries. For instance, Larysa Ruban says: "In the modern world's pedagogical space the experience of the advanced countries concerning application of various forms of education is worth viewing [12]".

The **purpose** of the article is to highlight historical aspects of professional training in providing a family (home) form of secondary education in Canada. The urgency of the problem is evident due to the rapid growth in number of homeschooling families and because of the nowadays significance of homeschooling in terms of sharing its experience with traditional schools working under pressure of lockdown, distance and mixed learning. "Since home schooling is an approach to education that inherently offers its practitioners flexibility in use of time and space, this education sector may have some policy lessons to share with classroom-based schooling as it adapts to future opportunities [10]".

Results. Speaking about the earlier historical periods of Canada it is necessary to start from the French period and say a few words about education of those times. According to Chad Gaffield, a Canadian historian and the University Research Chair Professor in Digital Scholarship at University of Ottawa and also a fellow of the Royal Society of Canada, "During the French regime in Canada, the process of learning was integrated into everyday life. While the French government supported the responsibility of the Catholic Church for teaching religion, mathematics, history, natural science and French, the family was the basic unit of social organization and the main context within which almost all learning took place [9]". Thus, parents were responsible for teaching children their native language, culture and traditions.

Enlarging on the development of teacher's training Chad Gaffield claims that it was difficult for women to enter the profession. Describing that period of Canadian history, he says "in the 17th century formal instruction for females was quite

limited and usually did not extend beyond religious instruction and skills such as needlework. However, girls who lived in the countryside may have been better educated than boys as a result of the efforts of the sisters of the Congregation of Notre Dame, who established schools in rural areas as well as in towns, and travelled as itinerant teachers [9]". As it can be inferred from his research, family education in Canada boosted mainly on religious basis.

According to the research Education in Canada has not changed significantly after the 1759-60 when the British Conquest took place. Evidence to it can be found in Chad Gaffield's work: "During the 18th and early 19th centuries, the family remained the unrivalled setting for education; few children in what was then British North America received formal instruction either from tutors or in schools [9]". However, there was necessity in introducing English culture that is why "The pattern began to change during this period, however, as the British government looked to education as a way of promoting cultural identification with Protestantism, the English language, and British customs."

Chad Gaffield claims that "By the late 19th century, while the proper sphere for women was considered the home, young single women came to be viewed as ideal teachers for younger children who could benefit from their supposedly inherent nurturing qualities. Women teachers were poorly paid and were supervised by male officials who saw themselves as the real educators [9]".

Another researcher of the problem, Patrick Basham, Fraser Institute, describes the beginning of Homeschooling age in Canada as following: "In fact, home schooling (conducted either by parents or private tutors) was widespread throughout North America until the 1870s, when compulsory school attendance and the training of professional educators coalesced to institutionalize education in the physical environment that today we recognize as school". He proves the idea of prevailing family education until the 1870s and gives evidence as to the beginning of professional training for teachers. He also suggests that "although home schooling did continue in a limited fashion after the 1870s, it was not until the 1960s that this educational practice received renewed attention and interest from parents and educators [5]".

Patrick Basham connects "the second strain of home schooling" with the name of an American teacher and humanist John Holt. Besides that, P. Basham emphasizes on the pedagogical and theoretical nature rather than religious. "During the 1960s, Holt advocated educational decentralization and greater parental autonomy (sometimes known as "laissez-faire home schooling"), more recently referred to as "unschooling [5]". Firstly, homeschooling appeared as a small movement to express

parents' attitude to general education: "In the 1960s, a group of parents and activist teachers started an alternative education movement because they did not like the public school system and how they had too much authority and were unlikely to change. They started small groups of children where the teaching styles were free and adaptable for the child's learning style [2]". John Holt and his followers started to publish books on homeschooling and to prepare specialists for homeschooling process arrangement!

That period is remarkable due to the fact that homeschooling parents acted actively. Great variety of new magazines, social organizations and other local groups were launched to support homeschooling. For instance, there appeared "Natural Life" (1976), Manitoba Association for Schooling at Home (1979), Canadian Alliance of Home Schoolers (CAHS) and others. Everyone was breathing a bit easier by 1982, when Canada's Charter of Rights and Freedoms was put in place. It states that, while every child has a right to an education and the right to attend school, parents also have the right to direct their children's education at home [8].

Parents educated their children mostly by intuition. B. Ray witnesses that "none of the parents was currently employed as a teacher, although four of them did have a degree in education and all parents knew of at least one other family that was currently home schooling in which one or both parents were teachers [1]". It is considered by certain historians that the period of Canadian homeschooling history from the 1960s to the 1980s is characterized as the period of collaboration of religious and secular movements. It can be explained by an attempt to unite forces to overcome jurisdictional problems with local authorities. "While religious and secular homeschoolers had worked together to form local, state, and national organizations and fight legal battles throughout much of the 1980s, this alliance began to fracture toward the end of the decade [7]".

The enrollment of families engaged in homeschooling was steadily growing. It is remarkable that among teaching parents the rate of homeschooling was relatively low. "Level of education almost entered as a fourth individual predictor of motivating style, whereas teacher certification and political views were largely uncorrelated with motivating style after partialing out the variance in motivating style attributable to school context, gender, and frequent church attendance [4]"

One of the most significant points in the history of homeschooling was the foundation the Home School Legal Defense Association (HSLDA) by Michael Farris, a homeschool parent and attor-

ney, in 1983 [7]. The organization also assisted in teacher training for homeschooling.

By the end of that period there appeared parents confident enough and quite experienced in homeschooling to have their personal point of view on education and to share their experience with others. Scientists of that time start talking about a separate group of pedagogues: "Van Galen (1988) categorized home school parents as either ideologues or pedagogues. Pedagogues are parents who home school simply out of a conviction that they can educate children better than public schools can [3]".

Undoubtedly, the most unanimous viewpoint among scientists concerning the biggest boosting impulse in the history of homeschooling is the appearance of available Internet. According to Deani Neven Van Pelt, Senior Fellow, Fraser Institute, "Opportunities provided by technology and possibilities afforded through changing perspectives on teaching and learning combine to create new conditions and prospects for educational delivery in the twenty-first century [10]".

The recent steep rise in homeschooling families is explained by W. Priesnitz as a consequence of the widespread of the Internet: "With the explosion of Internet-based resources and electronic means of communication, many people outside the homeschooling world are noticing the life learning phenomenon, and some authors and visionary educators are observing that it will become the new face of public education [8]". Bev Wake, a professional journalist from Vancouver, proves significance of the Internet and says about the latest Canadian experience that, "Cheaper computers, computer programs, easy access to the Internet and the increased amount of educational material available online are encouraging more parents to keep their children at home rather than sending them to school" (Wake, 2000) [6].

It goes without saying that the process of professional education concerning specialist training for homeschooling has been greatly influenced by the technological development as well. Apart from supporting materials and resources helpful links, various freebies for homeschooling tutors and much more, such new facility as online teacher training courses is available. These courses are offered by colleges, universities and on-line platforms like Coursera, the Nile, Khan and other MOOCs (Massive Open Online Courses).

Conclusions. Thus, the present research revealed that Homeschooling has developed into a widespread movement in Canada. Main historical periods of homeschooling development in Canada are regarded in comparison with the history of family education in Ukraine.

№	Historical Period	Characteristics of Education & Homeschooling		Characteristics of Professional Training for Homeschooling in Canada
		In Canada	In Ukraine	
1.	The 17 th century – 1870	Introducing of compulsory school attendance.	Monastery and church schools; tutors	Professional teacher training for schools
2.	1870 – 1960s	Joh Holt's ideas of homeschooling and unschooling.	Monastery and church schools; tutors (before 1919); state schools, compulsory education (after 1919)	Shortage of specialists for homeschooling
3.	1960s – 1980s	Spread of Holt's ideas.	State schools only	First steps in preparing teachers / tutors for homeschooled children
4.	1980s – 1990s	Appearance of various support groups for homeschooling families.	State schools only	Introducing journals, courses and advising centers for parents, teachers, tutors, etc.
5.	1990s – present days	Development of technologies and the Internet.	State schools, private schools; homeschooling since Sept., 1, 2019	Founding online support groups and societies, interne sites with helpful materials available, faculties and institutes for professional training for homeschooling

Along its entire history homeschooling process has been closely connected with the process of professional training for its purposes. Since the beginning of its history Canadian homeschooling has faced a few significant changes: firstly, in the 1870s when public education was introduced; secondly, after John Holt's publications about the advantages of family education and the third essential boost in homeschooling is connected with the development of the Internet and Technologies.

References:

1. A.B. Arai. Reasons for Home Schooling in Canada. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION* 25. № 3 (2000). С. 204–217.
2. The History of Homeschooling in Canada. *The Old Schoolhouse. The Family Education Magazine, 2020*. URL: <https://www.theoldschoolhouse.com/thecanadianschoolhouse/history/the-history-of-homeschooling-in-canada/>.
3. Van Galen J. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*. № 21. С. 52–68.
4. Y. Cai, J. Reeve, D.T. Robinson Home Schooling and Teaching Style: Comparing the Motivating Styles of Home School and Public School Teachers. *Journal of Educational Psychology*. 2002, Vol. 94, № 2. С. 372–380.
5. P. Basham Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream. Public Policy Sources. The Fraser Institute, Vancouver. № 51. 2001. 18. B.C., Canada.
6. Wake Bev (2000). "Home Schooling Gets Top Marks." *The Ottawa Citizen* (September 7).
7. A Brief History of Homeschooling. URL: <https://responsiblehomeschooling.org/research/summaries/a-brief-history-of-homeschooling/>.
8. W. Priesnitz. A History of the Modern Canadian Home Education Movement. *Life Learning*. URL: https://www.life.ca/lifelearningca/articles/history_of_Canadian_homeschooling_movement.htm.
9. Gaffield C. History of Education in Canada (2015). In *The Canadian Encyclopedia*. Retrieved from. URL: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/history-of-education>.
10. Deani Neven Van Pelt (2015). Home Schooling in Canada: The Current Picture-2015 Edition. Barbara Mitchell Centre for Improvement in Education. Fraser Institute. <http://www.fraserinstitute.org>.
11. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, Канаді та США: спільне та відмінне / *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2011. Вип. 3(2). С. 105–115. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3\(2\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3(2)_15).
12. Рубан Л.М. Домашнє навчання як альтернативна форма здобуття початкової освіти (за ідеями американського педагога Джона Холта) / *Порівняльно-педагогічні студії*. № 2-3(20-21). 2014. С. 161–168.
13. Рубан Л.М. Сучасні тенденції поширення ідей про домашню освіту. *Педагогічні науки: історія, інноваційні технології*. 2015, № 4(48). Київ. С. 118–125.
14. С. Шумаєва. Навчання вдома як альтернатива формальній шкільній освіті. Освітній вимір. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 1(7), 2011.

Гриньова В. М., Свиридова Т. І. Історичні аспекти підготовки фахівців для забезпечення сімейної (домашньої) форми здобуття середньої освіти в Канаді

Стаття висвітлює результати дослідження історії професійної підготовки репетиторів і вихователів для забезпечення процесу сімейної освіти в Канаді. Тема, яка розглядається, тісно пов'язана з історією сімейного виховання (домашнього навчання) та з розвитком професійної освіти в країні.

Було зазначено, що процес професійної підготовки фахівців для сімейного виховання неодноразово змінювався із появою нових соціальних структур і явищ, таких як громадські організації, громадські рухи, волонтерство, громадські освітні курси, нові технології та інтернет.

Метою статті є висвітлення історичних аспектів професійної підготовки в галузі надання сімейної (домашньої) форми середньої освіти в Канаді. **Актуальність** дослідження заснована на зростаючій популярності домашнього навчання серед канадських сімей.

Нині експерти домашнього навчання діляться своїм досвідом зі школами, що працюють у форматі дистанційного навчання. В сучасних наукових дослідженнях використовувалися такі методи: метод класифікації даних і метод суцільної вибірки. Детальний аналіз канадських та українських ресурсів на цю тему дав змогу висвітлити кілька історичних періодів домашнього навчання в Канаді та порівняти їх зі станом в Україні.

У статті розглядаються такі джерела інформації: веб-сайти підтримки домашнього навчання, наукові праці канадських та українських дослідників за цією тематикою, статистичні звіти. З початку своєї історії канадське домашнє навчання зазнало кількох суттєвих змін: у 1870-ті роки, коли була введена народна освіта; після публікацій Джона Холта про переваги сімейного виховання; третій поштовх у домашньому навчанні пов'язаний з розвитком інтернету та технологій. На процес професійної освіти щодо підготовки спеціалістів для домашнього навчання значний вплив мав і технологічний розвиток. Окрім допоміжних матеріалів і корисних посилань, різних безкоштовних ресурсів для репетиторів домашнього навчання, доступний і такий новий ресурс, як онлайн-курси з підготовки вчителів.

Ключові слова: підготовка вчителів / викладачів домашнього навчання, домашнє навчання в Канаді, історичні періоди у підготовці фахівців із домашнього навчання.

УДК 373.211

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.3>**I. В. Карук**асистент кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського**К. А. Колеснік**асистент кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО НАПРЯМУ «ДИТИНА У СВІТІ МИСТЕЦТВ» У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ТА ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглядається актуальна проблема, оскільки нині Україна чітко визначила орієнтири вступу до європейського простору освіти та науки, модернізуючи освітню діяльність у контексті сучасних умов. У результаті зросли вимоги до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, які повинні відповідати сучасним реаліям суспільного життя. Тому авторами наголошено, що процеси реформування освіти сприяють впровадженню альтернативних підходів до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Стаття порушує питання організації групової діяльності та дитячого експериментування в закладах дошкільної освіти. На основі вивчення психологічної та педагогічної літератури встановлено, що різні аспекти організації групової діяльності вивчали Е. Белл, Дж. Дьюї, Дж.-А. Зіккінгер, Дж. Коменський, Дж. Ланкастер, А. Макаренко, Дж. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Т. Трамп, К. Ушинський, С. Шацький та інші. Проблеми дитячого експериментування та дослідницької активності вивчали науковці Г. Беленька, Л. Венгер, О. Запорожець, К. Крутій, І. Лернер, А. Матюшкин, З. Плохій, М. Поддяков, О. Савенков, Н. Шумакова, Г. Щукіна, Н. Яришева та інші.

У статті розкрито сутність понять «дитяче експериментування» і «групова діяльність» у дошкільній педагогіці. Проаналізовано Базовий компонент дошкільної освіти (2021 рік) освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтв». Авторами наведений приклад майстер-класу для вихователів середніх груп з метою розширення світогляду педагогів щодо впровадження групових форм роботи та дитячого експериментування у закладах дошкільної освіти.

Визначено, що запропонований майстер-клас можна адаптувати та використовувати у роботі з дітьми із п'ятого року життя. На підставі аналізу цього заходу встановлено, що вихователі прагнуть до створення у своїй групі дружнього колективу, розвитку творчих здібностей, пізнавальних інтересів і психічних процесів (пам'ять, мислення, увага, увага). Такий погляд буде цікавий для студентів і вихователів. Ця проблема потребує подальшого дослідження.

Ключові слова: *групова діяльність, дитяче експериментування, мистецтво, заклад дошкільної освіти, вихователь, діти дошкільного віку.*

Постановка проблеми. Питання дитячого експериментування та групової діяльності попри широке коло досліджень і сучасних інноваційних, альтернативних програм у цьому плані залишається актуальним. Зокрема, у більшості наукових досліджень дитяче експериментування та групова діяльність взаємопов'язані. Їхня взаємодія ототожнюється з продуктивністю й оцінюється на основі вирішення поставленого завдання, тобто сприяє розумовому розвитку. Хоча розвиток душі, почуттів, переживань, радості від спілкування з однолітками є не менш важливим під час групової діяльності у процесі експериментування.

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти (2021 рік) вказано, що організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти повинна здійснюватися за принципами систематичності, науковості, природовідповідності, активності, тому

педагог повинен максимально активізувати діяльність дошкільників, створити необхідні умови для реалізації їх творчих задумів [1]. Оскільки ключовими компетентностями дитини для дошкільної освіти є рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна, художньо-мовленнєва, ігрова, мистецько-творча та інші, тому дитяче експериментування під час групової форми роботи стає ефективним видом діяльності в закладах дошкільної освіти для досягнення цього освітнього результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми дитячого експериментування та дослідницької активності досліджували у своїх працях науковці Г. Беленька, Л. Венгер, О. Запорожець, К. Крутій, І. Лернер, А. Матюшкин, З. Плохій, М. Поддяков, О. Савенков, Н. Шумакова, Г. Щукіна,

Н. Яришева та інші. Дитяче експериментування, на думку М. Поддякова, є провідним видом діяльності у дітей раннього та дошкільного віку [7, с. 15].

Науковець К. Крутий зазначає, що проведення дитячих експериментів у лабораторії, яка оснащена необхідними матеріалами, дає змогу педагогу розвивати у дітей здатність до початкових форм узагальнення, умовиводів, абстракції; сприяти розвитку пізнавальних потреб; створювати ситуації успіху для дошкільників і працювати у групах по 6-8 осіб, що є важливим для дітей такого віку [4, с. 19].

Групова діяльність – складний багатогранний феномен, компоненти якого утворюють певну структуру, яка формується у взаємодії суспільних й індивідуальних компонентів під впливом специфічних механізмів внутрішньо-групової інтеграції [5, с. 37]. Вітчизняні та зарубіжні дослідники й педагоги вивчали різні аспекти організації групової діяльності. Серед них Е. Белл, Дж. Дьюї, Дж.-А. Зіккінгер, Дж. Коменський, Дж. Ланкастер, А. Макаренко, Дж. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Т. Трамп, К. Ушинський, С. Шацький.

Мета статті. Метою статті є розкриття змісту та особливостей організації групової діяльності та дитячого експериментування під час освітнього «Дитина у світі мистецтв».

Виклад основного матеріалу. Розробка стратегії ефективної взаємодії педагога та дошкільників під час освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтв» у плані розвитку творчої, самостійної, мислячої особистості є перспективним напрямом сучасної дошкільної педагогіки. Важливою та необхідною умовою у розвитку будь-якого виду мистецтва є самостійне ознайомлення, дослідження дітей із матеріалами, їх властивостями; участь в експериментуванні із різними зображувальними засобами, звуками, рухами та словами. Збагачення сприймання, знайомство з різними нетрадиційними техніками, інтеграції різних видів мистецтв і створення проблемних ситуацій є наступними умовами в розвитку особистості дитини у світі мистецтв. Тому значний інтерес становить вивчення дитячого експериментування під час групової діяльності.

Особливості організації групової та експериментальної діяльності були висвітлені в попередніх наукових публікаціях [2; 3]. На основі узагальнення літературних джерел [4; 6; 7; 8] і власного педагогічного досвіду наведемо приклад майстер-класу для вихователів середньої групи на тему «Вітражні дива» (гутництво). Метою цього заходу є розширення світогляду педагогів щодо впровадження групових форм роботи та дитячого експериментування у закладах дошкільної освіти.

Матеріали: інтерактивні картки, корзина з матеріалами та роботами певного виду ремесла, конверти із твердженнями, паперові стаканчики,

соломинки та мильний розчин, м'яч, кольорове скло або кольорове оргскло, клей, папір.

Хід майстер-класу:

I. Організаційний момент (поділ на групи: перед входом до аудиторії вихователі обирають номер свого столу).

II. Основна частина

Ведуча 1. Вихователь – це не тільки професія, а й покликання, яке потрібно здобути своєю працею, талантом, бажанням постійно змінюватися та вдосконалюватися.

Ведуча 2. Сьогодні ми хотіли б Вас запросити до цікавого і захоплюючого світу.

Ведуча 1. Це чарівний світ, у якому гра світла і тіні, кольорових барв на склі, плавні вигини тонкого малюнка приковує погляд, зачаровує, створює у приміщенні особливу атмосферу. Сьогоднішній майстер-клас присвячений ознайомленню з нетрадиційною технікою мистецтва – вітражем.

Ведуча 2. Під нього ми продемонструємо Вам вдалу інтеграцію мистецтва, науки, мовлення та експериментування.

1. Вправа «Обери позицію» (Ми вважаємо, що це.... Тому що....)

Ведуча 1. Перед Вами знаходиться корзина з матеріалами та роботами певного виду ремесла. Вам потрібно за 2 хвилини розглянути, що знаходиться в корзині, та зазначити, який це вид народного ремесла за таким алгоритмом: Обери позицію «Ми вважаємо, що це.... Тому що.... А зайвий предмет...» Зайвий предмет віддає нам.

1. Гончарство (паличка дерев'яна, глечик, шматок глини + скло).

2. Ковальська справа (підкова, ножиці по металу, зубило + чарка).

3. Ткацтво (льон-квіточка, вовна, шерстяна тканина + пісок).

4. Різьблення по дереву (сницарство) (ніж-косяк, поліно, рубанок + вапняк).

5. Писанкарство (яйце, писачок, свічка + кольорове скло).

6. Вишивка (рушник вишитий, нитки для вишивання, голки + трубка для видування скла).

7. Художнє плетіння (кошик, лоза, ніж + скляна штучка).

Ведуча 2. Усі зайві предмети, які Ви назвали, є матеріалами та роботами такого виду народного ремесла як гутництво.

Ведуча 1. Щоб дізнатися більше про нього ми з Вами виконаємо *інтерактивну вправу «Гутництво».*

2. Інтерактивна вправа «Гутництво»

Ведуча 2. У Вас на столах лежать конверти, в яких записані певні твердження. Вам потрібно їх прочитати та обрати, правда це чи брехня! Після 10 секунд обговорення у своїй групі Ви це твердження зачитуєте та говорите власний варіант.

– Гутне скло отримували шляхом сплавляння за низької (високої) температури у великих дерев'яних (глиняних) горщиках (тиглях) піску, вапняку і поташу.

– Окреме місце у виробництві гутного скла посідає аптекарський посуд.

– Українські майстри гутництва збагатили світову спадщину художньої культури унікальною групою скляних виробів – фігурним посудом для зберігання рідини.

– Традиції виготовлення художнього скла зберігаються й донині у всіх містах України (зокрема, у Києві та Львові, де працюють спеціальні фабрики).

– Особливу групу гутного скла становлять вироби, виготовлені повністю без складової трубки або майже без неї.

– Зі скломаси, яка містила значну кількість кальцію або свинцю, одержували найпростіші (найкоштовніші) види скла, які навіть у товстостінних посудинах були зовсім прозорі та безколірні і мали гарний блиск.

– Основний інструмент гутника – скляна (залізна) трубка з металевим (дерев'яним) мундштуком.

3. Експериментальна діяльність «Загадкові кульки»

Ведуча 1. Тож давайте уявимо себе в ролі гутника та видуємо свої кульки. Хоча в нас немає залізної трубки з дерев'яним мундштуком, печі, глиняного горщика, але, щоб зрозуміти технологію виготовлення виробів зі скла, ми скористаємось паперовими стаканчиками, соломинкою та мильним розчином. Тож «виготовляємо» свої шедеври.

4. Інтерактивна вправа «М'яч» (зворотній зв'язок)

Ведучий кидає м'яч учаснику кожної групи, задаючи такі питання:

- Чи важко Вам було видувати свою кульку?
- Як Ви гадаєте, чому у кожного кульки були неоднакові?

– З якими труднощами зіштовхуються гутники під час видування виробу?

– Якими якостями має володіти гутник для того, щоб створити бездоганний витвір?

Ведуча 2. Отже, як би не намагався майстер у точності виконати зразок за ескізом художника, відхилення неминучі. Оскільки в кожного творця своє бачення, фантазія і тому під час роботи в нього виникають власні уявлення про створюваний виріб.

Ведуча 1. Таким чином, гутництво – виготовлення виробів зі скла, яке відоме в Україні понад тисячу років.

5. Вправа «Склади розповідь за допомогою картки-підказки»

Ведуча 2. Пропонуємо за допомогою картки-підказки створити розповідь, головним героєм якої буде поняття «скло».

Ведуча 1. Скло відіграє особливе місце у створенні вітражів. Для того, щоб дізнатися, які основні поняття відображають цей вид мистецтва, ми зіграємо в гру.

6. Гра «Anitemdescription»

Ведуча 2. Для гри необхідно по одному учаснику з кожної групи.

Ведуча 1. Правила гри: необхідно описати вказане слово на картці для своєї групи, не вживаючи спільнокореневі слова.

Слова для гри: мистецтво, скло, колір, малюнок, техніка, споруда, композиція.

Ведуча 1. Вітраж виготовляється із кольорового скла або кольорового оргскла. Перетинки між такими скляними елементами з'єднують фігурні скельця та утворюють художню композицію, яка від світла грає барвами.

Ведуча 2. Ми маємо сьогодні можливість створити колективний літній вітраж за допомогою паперу, оргскла та клею (рис. 1). Час на виконання – 5 хвилин. Створивши композицію, Вам необхідно презентувати її, давши назву та короткий опис (2-3 речення).



Рис. 1. Приклади вітражів

Представлення робіт

III. Заключна частина

Ведуча 1. Усі композиції прекрасні та неперевершені. Вони заслуговують на високу оцінку, оскільки є унікальними та створеними власноруч.

Ведуча 2. Сподіваємося, що сьогоднішній майстер-клас був корисний для Вас і Ви зацікавились цієї темою та будете використовувати її у своїй роботі з дітьми.

Висновки і пропозиції. Проведений аналіз досліджень показав актуальність і значимість проблеми розвитку групової діяльності дітей п'ятого року життя під час експериментування, дозволив виявити сучасні наукові підходи до її вирішення і міру її теоретичної і практичної розробленості.

Для успішного впровадження групової діяльності дошкільників з однолітками та дитячого експериментування необхідна перевірена на практиці послідовність засвоєння моделей співробітництва. Це дасть змогу педагогам здійснювати цілеспрямоване та кваліфіковане керівництво різними видами діяльності.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Електронний ресурс: <https://mon.gov.ua/ua/prapro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.
2. Карук І.В. Дефінітивний аналіз і сутність поняття «експериментальна діяльність». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 2020. Випуск 61. С. 30–35.
3. Колеснік К. Соціально-історичні передумови розвитку групової діяльності в системі дошкільної освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 2020. Випуск 61. С. 188–193.
4. Крутій К.Л. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Зима-білосніжка. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017. С. 18–21.
5. Педагогический энциклопедический словарь. [Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.]. Москва, 2003. С. 37.
6. Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников. *Вопросы психологии*, 1985. № 2. С. 15.
7. Karuk I.V. Development of search and research activity of preschool children during the use of the technology “educational trip”. IMPERATIVES OF CIVIL SOCIETY DEVELOPMENT IN PROMOTING NATIONAL COMPETITIVENESS: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia : Publishing House “Kalmosani”, 2018, p. 254–257.
8. Kolesnik K.A. Psychology of interpersonal relationships of preschool age in a team. IMPERATIVES OF CIVIL SOCIETY DEVELOPMENT IN PROMOTING NATIONAL COMPETITIVENESS: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia : Publishing House “Kalmosani”, 2018, p. 229–231.

Karuk I., Kolesnik K. Implementation of the educational direction “Child in the world of arts” in the process of experimentation and group activities of preschoolers

The article considers a topical issue, as today Ukraine has clearly defined the guidelines for accession to the European area of education and science, modernizing educational activities in the context of modern conditions. As a result, the requirements for the organization of the educational process in the institution of preschool education have increased, which must correspond to the modern realities of public life. Therefore, the authors emphasize that the processes of education reform contribute to the introduction of alternative approaches to the organization of the educational process in preschool education.

The article raises the issue of organizing group activities and children’s experimentation in preschool education. Based on the study of psychological and pedagogical literature, it was found that various aspects of the organization of group activities were studied E. Bell, J. Dewey, J.-A. Zickinger, J. Comenius, J. Lancaster, A. Makarenko, J. Pestalozzi, J.-J. Rousseau, T. Trump, K. Ushinsky, S. Shatsky and others. Problems of children’s experimentation and research activity were studied by such scientists as G. Belenka, L. Wenger, O. Zaporozhets, K. Krutiy, I. Lerner A. Matyushkin, Z. Plokhyy, M. Poddyakov, O. Savenkov, N. Shumakova, G. Schukin, N. Yarishev and others.

The article reveals the essence of the concepts of “children’s experimentation” and “group activity” in preschool pedagogy. The Basic component of preschool education (2021) is analyzed educational direction “Child in the world of arts”.

The authors give an example of a master class for educators of middle groups in order to expand the worldview of teachers on the introduction of group forms of work and children’s experimentation in preschool education. It is determined that the proposed master class can be adapted and used to work with children from the age of five. Based on the analysis of this event, it was found that educators strive to create a friendly team in their group, the development of creative abilities, cognitive interests and mental processes (memory, thinking, imagination, attention, etc.). This view will be interesting for students and educators. This problem needs further study.

Key words: group activities, children’s experimentation, art, preschool education institution, educator, preschool children.

УДК 373.2.(091)(477)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.4>

Л. Д. Костенко

кандидат педагогічних наук,
начальник

Управління освіти Міської ради міста Кропивницького

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА УКРАЇНИ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті здійснено аналіз розвитку теоретичних основ і практики позашкільної освіти, який дав можливість автору зробити узагальнення, що вона має свою історію, зумовлену багатогранністю змісту і форм здійснення. Автор констатує, що роком народження позашкільної освіти як унікальної освітньої ланки в Україні вважається 1918 р. В уряді молодій українській державі саме цього року видатний педагог С. Русова, громадський діяч, очолила два відділи – шкільного виховання та позашкільної роботи. До 1917 р. простежувалися лише певні елементи цієї роботи. Термін «позашкільна освіта» в сучасному значенні увійшов у понятійний апарат у кінці ХІХ ст.

У дослідженні наголошується, що початок ХХ ст. характеризується бурхливими політичними і соціальними змінами. Розвиток демократії, зростання національного руху в країні сприяли активізації роботи з дітьми та підлітками, що стало об'єктивною необхідністю виховання нової особистості і зумовило розширення мережі освітніх закладів у сфері дозвілля: функціонували недільні школи, різноманітні гуртки й курси, Народні будинки, які здійснювали культурно-освітню роботу, організовували лекції, вистави, екскурсії, створювали драматичні й хоріві колективи, бібліотеки-читальні тощо. Було створено перші клуби для дітей і підлітків із бідних сімей з метою організації їхнього дозвілля, урахування інтересів до театру, музики, науки, образотворчого мистецтва тощо.

У публікації виокремлюються особливості позашкільної освіти на початку ХХ ст.: розширення її змісту та урізноманітнення форм організації в позашкільних та інших навчальних закладах. Йшов пошук шляхів розвитку освіти дітей поза школою. Велася аналітична робота і приходило усвідомлення необхідності створення умов для позашкільної освіти. Цей час розглядається як підготовчий у створенні системи позашкільної освіти. Характерним для 20–30-х рр. ХХ ст. автор називає зв'язок виховання з виробництвом, який давав дітям можливість, ознайомившись з декількома професіями, обрати ту чи іншу з них відповідно до власних здібностей і бажань, що сприяло їхній соціалізації в суспільстві. У публікації обґрунтовано, що в 1930–1940 рр. система позашкільної освіти набувала подальшого розвитку. Мережа позашкільних закладів, зміст позашкільного виховання орієнтувалися на зв'язок з життям, вирішення завдань всебічного розвитку особистості, підготовку до праці та продовження навчання.

Ключові слова: позашкільна освіта, дозвілля, позашкільне виховання, позашкільний заклад, діти та підлітки, форми та методи позашкільної освіти.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення позашкільна освіта стає все більш актуальною та пов'язаною з необхідністю розбудови української школи відповідно до сучасних вимог. Позашкільна освіта надає можливість учням розкрити свої здібності, таланти, працювати творчо, активно, самостійно. В позашкільних закладах діти долучаються до інтелектуальної, творчої, трудової, естетичної, спортивної та інших видів діяльності, яка вимагає розробки наукового, ґрунтового, історично вивіреного організаційно-педагогічного забезпечення їх функціонування. Вирішенню цих завдань, безумовно, сприяє як впровадження нових освітніх технологій, так і звернення до історичної педагогічної традиції позашкільних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання сучасних методологічних засад позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи представлені в працях українських учених І. Бега, В. Борисова, А. Капської, В. Мадзігона, Г. Пустовіта, О. Сухомлинської, Т. Суцzenко та інші.

Історичні основи становлення і розвитку позашкільних навчальних закладів розкрито в роботах В. Береки, О. Глух, А. Сиротенка, Т. Цвірової, А. Шепілової та інших.

Мета статті – на основі історико-педагогічного аналізу розкрити розвиток теорії та практики позашкільної освіти України у першій половині ХХ ст., охарактеризувати її зміст і форми.

Виклад основного матеріалу. Розвиток позашкільної освіти як в Україні, так і поза її межами зумовлений певними конкретно-історичними умовами (соціальними, економічними, політичними), що визначають її найважливішу закономірність.

Роком народження позашкільної освіти як унікальної освітньої ланки в Україні вважається 1918 р. В уряді молодій українській державі саме цього року видатний педагог та громадський діяч С. Русова очолила два відділи – шкільного виховання та позашкільної роботи. До 1917 р. простежувалися лише певні елементи цієї роботи. Термін

«позашкільна освіта» в сучасному значенні увійшов у понятійний апарат у кінці XIX ст.

Початок XX ст. характеризується бурхливими політичними і соціальними змінами. Розвиток демократії, зростання національного руху в країні сприяли активізації роботи з дітьми та підлітками, що стало об'єктивною необхідністю виховання нової особистості і зумовило розширення мережі освітніх закладів у сфері дозвілля.

На початку XX ст. в Ніжині, Києві, Харкові були організовані і перші будинки юнацтва. Широко відомими стали клуби хлопчиків-прикажчиків, шевців, кравців. Одночасно із клубами і будинками соціального виховання для бідняків, ремісників і міщан створювалися будинки для гімназистів, кадетів, учнів реальних училищ, дітей і молоді, батьки яких належали до «вищого світу». За ознакою соціального походження і типом трудової діяльності було створено такі клуби і для дівчат, але їх було значно менше. До початку Першої світової війни клуби починають функціонувати в усіх містах, в тому числі і в сільській місцевості [1].

Потужного поштовху розвитку різних форм позашкільної освіти надали революційні події 1905–1907 рр. Нові починання у цій сфері на початку XX ст. пов'язані з іменами В. Вентцеля, А. Зеленка, С. Шацького та інших. Значний інтерес в узагальненні практики позашкільної освіти становить педагогічний досвід А. Зеленка, С. Шацького, К. Фортунатова. З 1905 р. вони створювали дитячі клуби-гуртки та дитячі садки під загальною назвою «Денний притулок для прихожих дітей» [2].

У 1905 р. були створені гуртки та клуби агрономічного, сільськогосподарського, біологічного й натуралістичного профілів у містах Ніжині, Харкові, Києві. З 1909 р. в українських гімназіях почала діяти «Самовиховна шкільна громада», котра організовувала для учнів прогулянки та екскурсії у природу, історичні екскурсії [2]. У цей час стають популярними виробничі екскурсії на заводи, шахти, рудники, телефонні станції, типографії тощо. 1911 року створюється одна з найстаріших наукових установ України – Носівська селекційно-дослідна станція [2].

Суттєві зміни в організації позашкільного життя дітей та учнівської молоді відбулися в Україні після революційних подій 1917 р. Для реалізації завдань навчання та виховання дітей створювалися перші центри позашкільної освіти. Особливим попитом в Україні в 1918–1919 рр. користувалися невеликі дитячі клуби, комуни, секції, у яких навчально-виховним процесом керували комсомольці. Вони працювали в гуртках, створювали бібліотеки, майстерні. Дитячі об'єднання й клуби ставили собі за мету залучення дітей до активної участі в будівництві нового життя. Такі організації були прообразом сучасних позашкільних закладів

освіти, першою базою дитячих політичних організацій. З 1917 по 1920 рр. в Україні було створено Департамент позашкільної освіти, який сприяв створенню закладів нового типу.

З відродженням у 1917 р. української державності, із проголошенням Українською Центральною Радою Української Народної Республіки уряду УНР (1917–1920) і Гетьманської Української держави (1918) в складних історичних умовах усвідомлювали важливість освіти як чинника державотворення і як засобу впливу на настрої та переконання народних мас, формування політично, світоглядно свідомої соціальної бази української влади [3]. Відкривалися бібліотеки, клуби тощо.

У міру утвердження радянської влади дія законодавчих актів більшовицького уряду Росії поширюється і на Україну. Першими важливими нормативними актами російської радянської влади стосовно освіти були «Положення про єдину трудову школу РСФРР» та «Декларація про єдину трудову школу» (1918). Значна увага в цих документах надавалась фізичному розвитку та естетичному вихованню дітей, а також повазі до особистості дитини та розвитку її творчих сил.

У формуванні радянської теорії і практики позашкільної освіти виняткова роль належала державному і партійному діячу, теоретику і організатору народної освіти Н. Крупській [1]. Основна робота з народної просвіти покладалася на новостворені ради народної просвіти та робітничі культурно-просвітницькі організації. У містах та селах відкривались школи, створювалися бібліотеки, розпочинали роботу народні будинки, дитячі садки та майданчики, клуби, театри.

У 1919 р. при Наркомосвіти був створений спеціальний підрозділ шкільних трудових колоній та дитячих клубів, в обов'язки якого входила організація дитячих трудових колоній, клубів, майданчиків, бібліотек-читалень для школярів та дітей шкільного віку [2]. Основний зміст позашкільної освіти був спрямований на соціалізацію дітей в умовах різних змін у політичному, соціальному, культурному житті країни, на залучення їх до суспільного життя.

Серед форм позашкільної роботи поширеними у 1918–1919 рр. були дитячі майданчики, трудові колонії, масові заходи. Так, дитячі майданчики створювалися за ініціативою місцевих органів народної просвіти та культуркомісій ревкомів, Червоної Армії, залізничних організацій, жіночих рад. Функціонування майданчика передбачалося впродовж трьох літніх місяців для дітей від 3–4 до 15 років. У переліку форм роботи були гімнастика, екскурсії, прогулянки, співи, розповіді. Важливою була організація діяльності дітей на трудових засадах та самообслуговування.

Не менш важливою формою позашкільної роботи цього періоду були літні трудові колонії.

Це зумовлено тим, що організаційно-педагогічною і соціально-педагогічною проблемою був літній відпочинок дітей, організація їхнього дозвілля і трудового виховання [4]. Поряд з практичними видами діяльності реалізовувались розважальні програми, ігри.

Важливою формою позашкільної роботи у 1918–1919 рр. стали дитячі масові заходи. За розпорядженням органів нової влади ревкоми та просвітницькі товариства організували дитячі свята, ранки, мітинги, гуляння, вистави, концерти, кінопокази. Для того щоб залучити якомога більше дітей у коло організованого, ідейно спрямованого дозвілля, ці заходи проводилися не тільки в школах, але й у клубах, театрах або просто у дворах будинків. Спочатку зміст дитячих свят мав здебільшого розважальний характер. Влаштовувалися веселі концерти, роздавалися подарунки, організувалися різноманітні ігри. Згодом представники радянської влади стали використовувати такі заходи передусім для ідейного впливу на дітей та молодь.

Упродовж 1920–1930 рр. складалася певна система позашкільного виховання, визначилися її завдання, що полягали в посиленні освітньої роботи як допомоги школі, а також в організації дозвілля [5]. Це зумовлено прийняттям ряду офіційних документів, які визначили шляхи розвитку позашкільної освіти. Серед них «Декларація Наркомосвіти УРСР про соціальне виховання дітей» (1920), постанова «Про дитячі будинки» (1920). У 1920–1925 рр. в державі створювалися передусім заклади (установи) соціального виховання (денні дитячі будинки, відкриті дитячі будинки, притулки, дитячі майданчики, літні колонії, школи-клуби), головними функціями яких були боротьба з безпритульністю, бездоглядністю, врятування та соціальний захист дітей і підлітків [5].

У 20–30-і рр. ХХ ст. в Україні починають створюватись нові типи позашкільних закладів, започатковуються нові форми виховання, які сприяють соціалізації дітей та підлітків: дитячі театри, дитячі екскурсійні бюро та екскурсійні станції, агробіостанція, дитяча технічна та сільськогосподарська станція, республіканська екскурсійно-туристична станція, дитяча водна станція, агробаза [6]. Починають друкуватися перші дитячі газети та журнали; з'являється перша радіопередача для дітей.

Попри надмірну політичну спрямованість виховної роботи з дітьми, можемо констатувати про значні досягнення у вирішенні проблеми соціалізації дітей в умовах позашкільного закладу. Зазначимо, що масштабні зміни у системі освіти відбувалися в надзвичайно складних політичних умовах, голоду й розрухи. За даними на 1921 р., в Україні майже 95% дітей шкільного віку не мали можливості відвідувати школу, а кількість безпритульних дітей перевищувала 1,5 млн осіб. У цих умовах відновлення прототипів сучасних позаш-

кільних закладів починає набувати незаперечного значення. Вирішуючи ці проблеми, радянський уряд приділяє особливу увагу посиленню виховної роботи та створенню і зміцненню матеріальної бази позашкільних закладів. З цією метою у 1922 р. постановою ЦК КП(б)У за позашкільнимикладами були закріплені як шефи промислові підприємства.

Визначну роль у подальшому розвитку системи позашкільного виховання дітей у 1920-х рр. відіграло створення комсомольської і піонерської організацій, що ще більше посилює ідейно-політичну спрямованість роботи позашкільних закладів, яка нерідко набувала виявів цілковитої заідеологізованості. Водночас розвивалася мережа дитячих клубів.

Розвиток клубного руху в літній період сприяв появі нових форм позашкільної роботи, які поклали початок організації нових типів дитячих позашкільних закладів, як-от: дитячі спортивні майданчики, піонерські табори, оздоровчі колонії, водні станції.

В умовах дитячої безпритульності поширення позашкільної виховної роботи з дітьми мало особливе значення. Саме у цей час розмаху набуває діяльність А.С. Макаренка, який успішно керував колонією імені М. Горького, згодом у передмісті Харкова – комуною імені Ф.Е. Дзержинського.

Створення в 1922 р. Союзу Радянських Соціалістичних Республік зумовило перехід до нового розуміння цілей і завдань системи освіти, зокрема позашкільної. Було визначено, що позашкільна освіта потрібна для культурного поступу країни як найкращий засіб виховання гармонійно розвиненої особистості, нових «будівників» комунізму.

Значним поширенням гурткової роботи з дітьми, яка проводилася за участю широких кіл громадськості і під обов'язковим керівництвом партійних і комсомольських органів, характеризуються 1926–1927 рр. Так, на Київському заводі «Більшовик» для юних техніків був заснований радіогурток, на заводі «Ремповітря» – електрогурток, на Харківському паровозобудівному заводі для учнів були засновані столярна та швейна майстерні [6]. Їх роботою керували робітники та інженери підприємств.

Попри певні успіхи, якими система позашкільного навчання характеризувалася загалом, були численні недоліки. Так, у роботі з дітьми переважно практикувалися форми та методи, притаманні роботі з дорослими. Звідси надмірна «політизація» піонерської роботи, зниження рівня культурно-просвітницької діяльності, прорахунки в організації дозвілля.

У 1930–1940 рр. відбувався перехід до планового розвитку мережі позашкільних закладів, пошук нових, більш дієвих форм організації підростаючого покоління; здійснювався процес

удосконалення всіх ланок системи позашкільного виховання, які забезпечували реалізацію завдань політехнічного, трудового, технічного, естетичного і морального розвитку дітей і підлітків [1]. Водночас утвердилися основні принципи взаємодії позашкільного і шкільного виховання.

З початку 1930-х рр. позашкільна робота стала розглядатися як частина загального процесу комуністичного виховання. Позашкільна освіта була замінена позашкільним вихованням, що спричинило зміни деяких функцій позашкільних закладів, особливо будинків піонерів. Відповідно до прийнятого плану розвитку мережі позашкільних закладів на другу п'ятирічку в усій країні відбулося масове відкриття закладів різних типів [6]. Насамперед відкривалися перші комплексні позашкільні заклади – палаци та будинки піонерів і жовтенят. Функціонували такі типи позашкільних закладів, як: дитяча кімната при житлокооперативах (початкова ланка, найпростіший тип дитячого закладу, який забезпечував культурне дозвілля дитини); дитячий клуб; дитячі технічні станції; екскурсійно-туристські станції; дитячі стадіони, фізкультурні та оздоровчі майданчики, водні станції та басейни, лижні станції та дитячі парки; театри юного глядача, театри ляльок, музичні школи, кіно-театри; дитячі бібліотеки; палац культури – комплекс, до якого входять дитячі клуби, драмтеатр, бібліотека, робочі кімнати, лабораторії дитячої праці, станції дозвілля, екскурсійна база; дім комдируху. Зароджувався рух червоних слідопитів, тимурівців, проводилися спеціальні дитячі воєнізовані походи, оборонно-спортивні ігри. У численних оборонно-спортивних гуртках учні починають вивчати військові спеціальності.

У 30-х рр. ХХ ст. в Україні масово створюються заклади позашкільної освіти нового типу – палаци піонерів та жовтенят, аналогів яких не було в жодній країні світу. Це були комплексні заклади, в яких організовувалося цікаве дозвілля, розумний відпочинок, саме тут виявлялися здібності та таланти, задовольнялися дитячі запити. Новостворені палаци залучали до своїх гуртків, секцій величезну кількість учнів, а також ставали головними методичними центрами позашкільної роботи. Зокрема, у Київському палаці дітей та юнацтва, який був створений 13 жовтня 1934 р., відразу запрацювала шахова школа, розпочалися заняття в музичній, хореографічній, а згодом і у вокальній школах, створено клуб юних туристів, було створено лабораторії, фізкультурний зал, зимовий сад, бібліо-

тека. Створення відповідних закладів започатковується майже у всіх обласних центрах [2].

До початку Великої Вітчизняної війни в Україні була створена й функціонувала широка мережа позашкільних закладів різних типів. Найважливішими принципами позашкільної роботи були ідейна спрямованість, зв'язок із суспільним життям, розвиток ініціативи і творчості вихованців, забезпечення можливості участі кожного учня в різних видах діяльності відповідно до його інтересів і віку.

Висновки і пропозиції. Отже, аналіз розвитку теоретичних основ і практики позашкільної освіти показав, що вона має свою історію, зумовлену багатогранністю змісту і форм здійснення. Особливістю позашкільної освіти на початку ХХ ст. стало розширення її змісту та урізноманітнення форм організації в позашкільних та інших навчальних закладах. Цей час розглядаємо як підготовчий у створенні системи позашкільної освіти. Характерним для 20–30-х рр. ХХ ст. був зв'язок виховання з виробництвом, що сприяло соціалізації дітей. У 1930–1940 рр. система позашкільної освіти набувала подальшого розвитку. Мережа позашкільних закладів, зміст позашкільного виховання орієнтувалися на зв'язок з життям, вирішення завдання всебічного розвитку особистості, підготовку до праці.

Список використаної літератури:

1. Балахтар В. Історичний розвиток позашкільної освіти в Україні. *Вісник Одеського інституту внутрішніх справ*. Одеса, 2007. Вип. 4: Південноукраїнський правничий часопис. С. 279–282.
2. Кірсанов В.В. До визначення предмета рекреації в контексті педагогічних проблем дозвілля. *Вісник Книжкової палати*. 2004. №9. С. 28–31.
3. Молчан О. Дозвілля як важливий фактор соціально-культурної реабілітації молодих інвалідів. *Рідна школа*. 2002. №2. С. 29–32.
4. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок ХХ ст.) : монографія. Чернівці: Рута, 2002. 520 с.
5. Пенішкевич О. І. Зміст національного виховання учнів у школах Буковини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць*. Чернівці : Рута, 1999. Випуск 67. С. 3–11.
6. Кобзар Б.С. Внеурочная воспитательная работа в школах и группах продленного дня. Київ : Радянська школа, 1984. 167 с.

Kostenko L. Out-of-school education of Ukraine in the first half of the XX century

The article analyzes the development of theoretical foundations and practice of out-of-school education, which allowed the author to make a generalization that it has its own history, due to the diversity of content and forms of implementation. The author states that 1918 is considered to be the year of the birth of out-of-school education in Ukraine as a unique educational unit. That very year an outstanding educator and public figure S. Rusova became the head of two departments: school education and out-of-school education in the

government of the young Ukrainian state. Before 1917, only certain elements of this activity could be traced. The term “out-of-school education” in its modern sense entered the conceptual apparatus in the end of the nineteenth century.

The research notes that the beginning of the twentieth century is characterized by rapid political and social changes. The development of democracy, the growth of the national movement in the country promoted the intensification of work with children and teenagers, which became an objective necessity for up-bringing of a new personality and led to the extension of the network of educational institutions in the field of leisure—there appeared Sunday schools, different societies and courses, Narodny budinky, which realized cultural-educational activities, organized lectures, performances, excursions, created drama societies and choir groups, libraries and reading rooms, etc. The first clubs for children and teenagers from poor families were established in order to organize their leisure, considering their interests in theater, music, science, fine arts, etc.

The article distinguishes peculiar features of out-of-school education at the beginning of the twentieth century: the extension of its content and the diversification of forms of organization in out-of-school and other educational institutions. There was a search for ways to develop out-of-school education for children. Analytical work was carried out and finally they came to realize the necessity to create conditions for out-of-school activities. This time is seen as preparatory to the creation of an out-of-school educational system. The author notes that the connection between upbringing and production was a characteristic feature in the 20's and 30's of the twentieth century. On getting acquainted with some professions the children had an opportunity to choose one of them according to their own inclinations and desires, which contributed to their socialization in the society. The article proves that in 1930–1940 the system of out-of-school education got further development. The network of out-of-school institutions, the content of out-of-school education focused on its connection with life, solving the task of an all-round development of a personality, preparation for its work and continuation of studying.

Key words: out-of-school education, leisure, out-of-school up-bringing, out-of-school institution, children and teenagers, forms and methods of out-of-school education.

I. В. Таможська

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки № 1
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРА ЯК ДЖЕРЕЛО ПОПОВНЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НАЙВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ У ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ

У статті розглянуто особливості реалізації культурологічного, аксіологічного, синергетичного, персонологічного, структурного та конкретно-історичного методологічних підходів у контексті аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Культурологічний підхід дав можливість сприймати позитивні здобутки університетської освіти й досвід приват-доцентури як культурологічні феномени. Аксіологічний підхід спрямовував на виявлення шляхів реалізації Університетом Св. Володимира, Харківським і Новоросійським університетами завдань щодо підготовки науково-педагогічних кадрів, орієнтував на вивчення ціннісних вимірів у підготовці науково-педагогічних кадрів у приват-доцентурі, під час закордонних «відряджень із науковою метою»; сприяв визначенню суспільної, науково-педагогічної цінності професійної діяльності приват-доцентів. Синергетичний підхід спрямований на розгляд об'єкта дослідження в сукупності подібностей і суперечностей між внутрішнім розвитком діяльності університетів і тенденціями та умовами розвитку суспільства. Процес підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури розглянуто як нелінійний, у єдності трьох послідовних етапів, що залежав від вимог державної освітньої політики, практики її реалізації суб'єктами управління освітою, розвитку педагогічної науки. Синергетичний підхід створив підґрунтя для того, щоб з'ясувати можливості самореалізації приват-доцентів в університетському середовищі. Персонологічний підхід сприяв виявленню й урахуванню індивідуальної історичної ролі видатних педагогів, освітніх і громадських діячів у розв'язанні проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. На основі структурного підходу визначено етапи розв'язання проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів засобами приват-доцентури в дореволюційних університетах України. Конкретно-історичний підхід дав змогу прослідкувати зародження, розвиток і трансформації системи приват-доцентури як освітнього феномену.

Ключові слова: культурологічний, аксіологічний, синергетичний, персонологічний, структурний та конкретно-історичний методологічні підходи, науково-педагогічні кадри, приват-доцентура.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційних прагнень України, економічної та політичної глобалізації, стрімкого розвитку науки й техніки значно зростає соціокультурна роль науково-педагогічних кадрів, оскільки вони є гарантом майбутнього держави, готуючи нові покоління до виконання соціальних обов'язків, формують культуру молоді. Тому одним зі стратегічних орієнтирів Концепції розвитку освіти України, розрахованої на 2015–2025 рр., що розробила Стратегічна дорадча група «Освіта», є підготовка сучасного викладача закладів вищої освіти (підвищення вимог до науково-професійного профілю викладача-дослідника, оволодіння ним новітніми навчальними технологіями, спільного вироблення нового знання). Ця вимога стосується всіх ланок освітньої системи, зокрема й класичних університетів, що повинні

залишатися своєрідними флагманами вищих закладів освіти. Суттєвим здобутком історико-педагогічних досліджень є та площина науково-педагогічного пошуку, що охоплює вивчення особливостей системи підготовки науково-педагогічних кадрів дореволюційної доби засобом приват-доцентури, адже саме в цей період відбувалися значні соціально-політичні зрушення, освітні реформи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням методологічних основ наукового дослідження займалися В. Беляєв, С. Бобришов, І. Ісаєв, В. Луговий та ін. У наукових розвідках Ю. Бойчук, І. Зязюна, Н. Кушнаренко, П. Петрякова, В. Прусак, В. Руденко, В. Шейко висвітлено особливості культурологічного підходу; Н. Гупан, Р. Гуріна, В. Сластьоніна, Є. Шиянова – аксіологічного; О. Вознюк, Ю. Козловського, В. Кохановського,

О. Лоскутова, О. Михайлова – синергетичного; В. Загвязінського – конкретно-історичного. А втім, особливості цих підходів щодо аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури у вітчизняних університетах другої половини XIX – початку XX століття залишилося поза межами уваги науковців.

Мета статті – розглянути особливості реалізації методологічних підходів (культурологічного, аксіологічного, синергетичного, персонологічного, структурного, конкретно-історичного) у контексті аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Заслугує на увагу культурологічний підхід. У процесі вивчення історико-педагогічних проблем необхідно врахувати, що «ядро культури становить блок загальнолюдських національних цінностей, що способи їх вироблення й освоєння історично обумовлені». Культура пронизує всю життєдіяльність суспільства, є однією зі складових «узагальненого критерію конкретно-історичного буття». Спираючись на пріоритет загальнолюдських характеристик, культурологічний підхід «відкриває шлях для глибокого розгляду явищ в їхній історичній ретроспективі, допомагає виявляти зв'язки досліджуваних явищ із сьогоденням та майбутнім і, таким чином, здійснити прогностичну функцію дослідження» [1, с. 19–20].

В. Шейко та Н. Кушнарєнко акцентують увагу на тому, що культурологічний підхід, завдяки «широкій палітрі» поняття «культура», а також пізнавальним можливостям культурології (науки, що вивчає культуру як цінність), дає можливість дослідити соціальні, економічні, педагогічні, інформаційні та інші об'єкти та явища як культурологічний феномен [21, с. 70].

Узагальнення В. Руденко щодо культурологічного підходу зводяться до наступного: «сприйняття освіти як феномена культури; культуродоцільність стає найважливішою умовою розвитку освіти, а також засобом реалізації ідеї її гуманізації; мета вищої освіти – інтелігент – людина культури; спрямованість освіти до людини через культуру; визнання її одним із основних факторів розвитку професійно-особистісних якостей; єдність аксіології й культурної антропології для забезпечення комплексності наукового підходу» [16, с. 44].

Дослідницьким потенціалом культурологічного підходу є обрання для досягнення мети, для визначення результатів виконаних завдань дослідження відповідного визначення поняття «культура», розгляд процесів і явищ як культурологічних феноменів, визначення найсуттєвіших ознак культури, її субстанціональних елементів, а також аксіологічних, функціональних та інструментальних можливостей; використання теоретичних культурологічних здобутків [18, с. 335].

В. Прусак культурологічний підхід розглядає як один із способів структуризації знань, що базується на інтеграції навчальних дисциплін, створенні цілісного образу епохи, а також культури, на розумінні співвідношення культури й цивілізації, усвідомленні значення різних галузей знань у формуванні культури [14].

На думку Ю. Бойчук, культурологічний підхід ґрунтується не тільки на тому, що критерієм знання як феномена культури є їхня відповідність дійсності, а й на узгодженості даної форми знань «із загальними ціннісно-смысловими настановами культури». Наголошує на тому, що раціоналізм «як основний смисловий знак освіти» змінюється «на знак культура», а це зумовлює поступовий відхід від абсолютизації цінності раціональних наукових знань («знанняцентризм») до усвідомлення, засвоєння та реалізації в освітній практиці гуманітарних і культурних цінностей («культуроцентризм») [3, с. 124].

І. Реейло зазначає, що культурологічний підхід націлює на розгляд процесу формування професійної компетентності ученого, педагога-дослідника, здобувача наукового ступеня як підсистеми загальної культури людини [15; с. 74].

І. Зязюн наголошує на цінності культурологічного підходу та його методології, що проявляється у «визначенні основних регулятивів побудови змісту освіти, у тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, усього багатства людських культур, їх взаємозв'язку й взаємодії»; акцентує увагу на регулятиві цілісності для реалізації зазначеного підходу [6, с. 21].

П. Петряков вважає, що культурологічний підхід дає можливість виявити різноманітні зв'язки між культурою, освітою та управлінням, а також сприяє дослідженню філософсько-культурологічних основ освітнього менеджменту [13; с. 4].

Використання наукознавчого та культурологічного підходів, як вважає С. Бобришов, дозволяє проаналізувати педагогічні знання як історично заданий феномен людської культури, що постійно еволюціонує й рефлексує [2, с. 9].

У нашому дослідженні культурологічний підхід дає можливість сприймати позитивні здобутки університетської освіти в підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації засобом приват-доцентури як культурологічний феномен. Культурологічний підхід в інтеграції проблем кадрового забезпечення університетів України другої половини XIX – початку XX століття є вирішальним, адже ефективність їх вирішення суттєво залежить не лише від компетентності та професіоналізму викладача в певній галузі знань, а і його професійної (педагогічної) культури.

Культурологічний підхід в історико-педагогічному дослідженні органічно доповнюється

аксіологічним (ціннісним). Поняття «аксіологічний підхід» як методологічна основа дослідження проблеми педагогічної освіти сформульовано та обґрунтовано В. Сластьоніним та Є. Шияновим. Сутність підходу розкривається через систему принципів (рівноправність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей щодо збереження різноманітності їхніх культурних та етичних ознак; рівнозначність традицій та духовної творчості народу; визнання необхідності вивчення й використання доктрин минулого, а також можливості їхнього духовного відкриття в сьогоденні та майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість демагогічних суперечок щодо підстави цінностей; діалог і подвижництво замість месіанства індиферентності) [7, с. 249].

Сутність аксіологічного підходу «полягає у віднесенні об'єктів, що вивчаються, до тих чи інших цінностей, завдяки чому й здійснюється відбір об'єктів та їхня оцінка» (Н. Гупан) [5, с. 12]; базується на понятті «цінність», «дає можливості з'ясувати якості та властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольнити потреби окремої особистості й певного суспільства, а також ідеї й спонукання у вигляді норми та ідеалу» (Р. Гурін) [18, с. 335]; забезпечує трансформацію певних соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості (Ю. Бойчук) [3, с. 125].

У ціннісних категоріях виражені граничні орієнтації знань, інтересів і переваг різних товариств, груп та особистостей [20, с. 765]. Трактування педагогічних цінностей як компонента світогляду В. Беляєва пояснює необхідністю виникнення потреби в професійному зростанні [1, с. 22]. У професійній ціннісній орієнтації педагога, на думку Ю. Бойчук, цінністю є конкретна професія; саме педагогічні цінності виступають відносно стійкими орієнтирами, які сприяють тому, щоб вчитель міг співвідносити своє життя та педагогічну діяльність [3, с. 125].

Ю. Козловський вважає, що аксіологічний підхід зобов'язує дослідника до проникнення в сутність педагогічних явищ, подій, фактів, процесів, адже педагогічні ідеї й думки є ідеалізацією конкретно-педагогічних явищ; вони подаються через авторські абсолютизовані та ідеалізовані уявлення про ті або інші феномени. Цей підхід передбачає «глибокий теоретичний аналіз і обґрунтування концепції дослідження, його понятійного апарату на основі порівняння наявних підходів та поглядів на окремі аспекти проблеми» [9, с. 79–80].

Ю. Бойчук зазначає, що аксіологічний підхід наділений такими можливостями, які дозволяють розглядати освіту як соціально-педагогічний феномен, що знаходить своє відображення в основних його ідеях (універсальність, фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей та засобів, пріоритет ідей свободи) [3, с. 125].

У нашому дослідженні аксіологічний підхід спрямовував на виявлення шляхів реалізації університетами України другої половини XIX – початку XX століття завдань щодо підготовки науково-педагогічних кадрів та визначення орієнтації на збереження й розвиток інтелектуального та творчого потенціалу країни, орієнтував на вивчення ціннісних вимірів у підготовці науково-педагогічних кадрів у приват-доцентурі, під час закордонних «відряджень із науковою метою», обумовив з'ясування її ціннісно-смыслових пріоритетів; сприяв визначенню суспільної, науково-педагогічної цінності професійної діяльності приват-доцентів.

Особливими дослідницькими можливостями наділений синергетичний підхід (О. Вознюк, Ю. Козловський, В. Кохановський, О. Лоскутов, О. Михайлов), адже він є основою в моделюванні будь-яких систем [19, с. 113].

Як зазначає О. Вознюк, синергетика є своєрідною міждисциплінарною рефлексією, новим парадигмальним напрямом сучасної науки, предметом вивчення якої є механізми самоорганізації природних, соціальних та педагогічних систем [4, с. 7].

Сутність синергетичного підходу полягає в дослідженні процесів самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур (Р. Гурін) [18, с. 333], виявленні загальних принципів, що керують виникненням цих структур, і функцій, які самоорганізуються (Ю. Козловський) [8, с. 75]; подоланні роздробленості педагогічного знання (І. Реейло) [15, с. 73].

Поняття «самоорганізація» характеризує процес створення, відтворення та вдосконалення організації складної, відкритої та динамічної системи, що самостійно розвивається; зв'язки між елементами якої мають імовірнісні ознаки [10, с. 278]. Учені зазначають, що знання основних закономірностей самоорганізації дозволяє цілеспрямовано конструювати штучні активні середовища, процеси самоорганізації в яких сприяли б утворенню потрібних структур (стаціонарних або мінливих у часі) [11, с. 6].

О. Вознюк зауважує, що для дослідника синергетичний підхід у педагогічній науці передбачає акцентування уваги на процесах руху, розвитку та руйнування системи, структурних переходів, появи нових систем та системних якостей цілого, на сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи; сприяє поглибленому розумінню та теоретичному збагаченню освітніх реалій [4, с. 7–8].

Синергетичний підхід, яку вважає О. Сухомлинська, дає змогу пояснити наукові ідеї, поняття не лише педагогічними фактами, а й різноманітними зв'язками між теоріями [17, с. 15]. Завдяки цьому самореалізацію автора ідеї розглядають як нові структури, що виникали в процесі його життєдіяльності, але вони складніші за наявні [9, с. 81].

Як зазначає І. Реейло, синергетичний підхід дає змогу по-новому розкрити науково-педагогічні знання про систему підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, орієнтує на багатомірність, поліфонічність пізнаваних процесів, виявлення в них недостатньо розкритих станів, визначення великої ролі випадковості в розвитку тенденцій [15, с. 74].

У контексті розглянутих положень синергетичного підходу процес підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX століття розглянуто як нелінійний, у єдності трьох послідовних етапів, що залежав від вимог державної освітньої політики, визначеної в нормативно-правових документах (університетських статутах 1863 та 1884 рр., циркуляром 1885 р. «Правила про приват-доцентів», циркулярі Міністерства народної освіти № 11609 від 1898 р.), і практики її реалізації суб'єктами управління освітою (міністрами, попечителями Харківського, Київського та Одеського навчальних округів, керівниками та адміністрацією Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів, ученими радами освітніх навчальних закладів), а також розвитку педагогічної науки. Синергетичний підхід створив підґрунтя для того, щоб з'ясувати можливості самореалізації приват-доцентів в університетському середовищі.

Персонологічний підхід спрямовує на те, щоб з'ясувати значення педагогічної, науково-дослідної спадщини професорсько-викладацького складу Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів другої половини XIX – початку XX століття для розвитку світової та вітчизняної науки, дозволяє висвітлити ціннісний внесок приват-доцентів у загальний процес підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей.

На основі структурного підходу виявлено етапи розв'язання проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів засобами приват-доцентури в університетах України у визначених хронологічних межах. Визначено організаційні та процесуально-змістовні особливості підготовки науково-педагогічних кадрів в Університеті Св. Володимира, Харківському та Новоросійському університетах на кожному з визначених етапів (проведення попередньої співбесіди з кандидатами; скликання факультетських засідань із метою розроблення чинних правил щодо термінів та порядку підготовки магістрів, здійснення атестації здобувачів із головних і допоміжних предметів; проведення процедури публічного захисту магістрантами та приват-доцентами дисертації, відбір магістрантів і приват-доцентів для стажування за кордоном, заслуховування їхніх звітів; проведення відвідування пробних лекцій тощо).

Конкретно-історичний підхід передбачає пізнання об'єкту дослідження «із урахуванням

усієї сукупності діючих умов та взаємозв'язків», що дає змогу дослідити, як у процесі історичного руху внаслідок взаємодії з довкіллям конкретно-історично модифікується освітня система та її підсистеми [12, с. 16].

У контексті нашого дослідження конкретно-історичний підхід дав змогу з'ясувати передумови впровадження та розвитку приват-доцентури як джерела поповнення науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації, прослідкувати трансформаційні зміни цього освітнього феномену.

Висновки і пропозиції. Комплекс методологічних підходів (культурологічний, аксіологічний, синергетичний, персонологічний, структурний, конкретно-історичний) орієнтував на науково обґрунтований ретроспективний аналіз системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в Університеті Св. Володимира, Харківському та Новоросійському університетах другої половини XIX – початку XX століття, а також на формування цілісного педагогічного знання з урахуванням світового досвіду, закономірностей, суперечностей і тенденцій становлення й розвитку системи підготовки науково-педагогічних кадрів у вітчизняних закладах вищої освіти означеного періоду.

Список використаної літератури:

1. Беляев В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях. *Педагогика*. Москва, 1999. № 6. С. 19–25.
2. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2007. 45 с.
3. Бойчук Ю.Д. Культурологічний та аксіологічний підходи до формування екологівалеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. *Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2009. № 3(27). Ч. 1. С. 123–27.
4. Вознюк О.В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2009. 20 с.
5. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : «А. П. Н.», 2002. 224 с.
6. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. Київ; Хмельницький : ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 19–32.
7. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина. *Профессионализм*

- педагога : сущность, содержание, перспективы развития* : материалы юбилейной Международной науч.-практ. конф. (г. Москва; 15–17 сентября 2005 г.). Москва, 2005. Ч. 1. С. 247–266.
8. Козловський Ю.М. Інтеграційні процеси у професійній освіті : методологія, теорія, методики : монографія. Львів : Вид-во Львівська політехніка, 2018. 420 с.
 9. Козловський Ю.М. Методологія педагогічного дослідження : навч. посібник. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. 196 с.
 10. Кохановський В.П. Философия и методология науки. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 576 с.
 11. Лоскутов А.Ю., Михайлов А.С. Введение в синергетику. Москва : «Наука», 1990. 272 с.
 12. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 48 с.
 13. Петряков П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в отечественной и зарубежной педагогике : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 2013. 48 с.
 14. Прусак В.Ф. Культурологічний підхід до формування системи неперервної екологічної підготовки дизайнера. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. Київ ; Вінниця, 2011. Вип. 27. С. 474–478.
 15. Регейло І.Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – на початку ХХІ століття : монографія. Київ : Освіта України, 2014. 704 с.
 16. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования. *Педагогика*. Москва, 2004. №1. С. 42–48.
 17. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. Шлях освіти. Київ, 2001, № 4. С. 10–15.
 18. Теорія і методика професійної освіти / З.Н. Курлянд та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.
 19. Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті : колективна монографія / Є.Р. Чернишова, Л.М. Колосова, Н.В. Любченко, М.Е. Морозова ; за наук. ред. Є.Р. Чернишової. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 296 с.
 20. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
 21. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ : «Знання», 2008. 310 с.

Tamozhska I. Privat associate professorship as a source for highly-qualified academic staff reinforcement in domestic universities in the second half of the XIX – at the beginning of the XX centuries: methodological approaches to the problem

The article outlines the peculiarities of implementing cultural, axiological, synergetic, personological, structural and concrete-historical methodological approaches when analysing the system of academic staff training by means of privat associate professorship in Ukrainian universities in the second half of the XIX – at the beginning of the XX centuries. The cultural approach made it possible to perceive the positive achievements of university education and the experience of privat associate professorship as cultural phenomena. The axiological approach contributed to identifying the ways how St. Volodymyr University, Kharkiv University and Novorosiisk University tackled the tasks of academic staff training, focused on the study of value dimensions in academic staff training in privat associate professorship, during foreign trip “for scientific purposes”; allowed for determining social, scientific and pedagogical value of privat associate professors’ professional activity. The synergetic approach is aimed at considering the object of research in a set of similarities and contradictions between the internal development of university activities and trends and conditions of society development. The process of academic staff training by means of privat associate professorship is studied as a nonlinear one, in the unity of three successive stages, dependent on the requirements of state educational policy, the practice of its implementation by education management, the development of pedagogical science. The synergetic approach has laid the groundwork for identifying the possibilities for privat associate professors’ self-realization in the university environment. The personological approach contributed to determining and taking into account the individual historical role of prominent teachers, educators and public figures in solving the problem of academic staff training by means of privat associate professorship in Ukrainian universities in the second half of the XIX – at the beginning of the XX centuries. The structural approach gave the grounds for defining of solving the problem of academic staff training by means of privat associate professorship in pre-revolutionary universities of Ukraine. The concrete-historical approach allowed for tracing the origin, development and transformation of the system of privat associate professorship as an educational phenomenon.

Key words: cultural, axiological, synergetic, personological, structural and concrete-historical methodological approaches, academic staff, privat associate professorship.

УДК 378.147:930.1(477) "19"
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.6>

Д. С. Федун

аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ЗВО УКРАЇНИ В 60-ті–80-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У цій статті поставлене актуальне натепер завдання – вивчення історіографії педагогічного досвіду з метою систематизації пошуку прогресивних методів підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців для економічної галузі України. У статті проведено аналітичний огляд наукових робіт з проблеми професійної підготовки фахівців економічної галузі в університетах України в 60-х–80-х роках ХХ століття. Проведена характеристика досліджень і структурована в межах економіко-історичного етапу – періоду із системою планової економіки (1960-ті–1980-ті рр.). Розкрито зміст робіт, що охоплюють питання впливу тоталітарної системи та ідеологізації на односторонність підготовки, впливу структурних перетворень в економіці на економічну освіту загалом, теорію та практику економічного виховання, доцільність та перспективи розвитку підготовки економістів, характерних для планової моделі економічних взаємин. У статті представлений аналіз робіт з проблеми теорії і практики економічного виховання, розробки методів навчання, оптимізації навчального процесу та контролю, взаємоузгодження досліджуваних курсів і недопущення паралелізму у разі їх формування, а також можливостей оптимізації навчання поєднання загальноекономічної та галузевої підготовки.

На підставі наведеного у статті історіографічного дослідження наукових робіт, об'єднаних загальним напрямом вивчення питань формування та розвитку системи економічної освіти в Україні в період 60-х – 80-х років ХХ століття, зроблено висновок про значну актуальність цього питання. Досить мала кількість робіт, що аналізують та узагальнюють накопичений історичний досвід, символізує про недостатність розгляду цього питання і необхідність подальшого більш детального підходу до вивчення прогресивного досвіду системи вищої економічної освіти в період з плановою системою економічних відносин.

Ключові слова: вища освіта, історико-педагогічний досвід, професійна підготовка, планова економіка, економіст, економічна освіта.

Постановка проблеми. Сучасна спрямованість розвитку економіки України на інтеграцію у світовий економічний простір нерозривно пов'язана не тільки з розвитком внутрішніх і зовнішніх ринкових економічних відносин, модернізацією виробництва, створенням конкурентних товарів і послуг, але і перебуває в постійному пошуку і системній трансформації проблеми підготовки висококваліфікованих фахівців економічного профілю. Сучасна інтеграція України в Європейську освітню спільноту, завдяки приєднанню до Болонського процесу, ставить високу планку відповідності конкурентного рівня знань у майбутніх економістів.

Натепер практично відсутні аналітичні наукові роботи, які б узагальнювали і систематизували накопичені знання та історичний досвід у системі професійної підготовки фахівців економічної галузі в університетах України в період з плановою економічною моделлю господарювання в 60-х – 80-х роках ХХ століття. Тому вважаємо за доцільне вивчення історіографії такої проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням історичного досвіду професійної підготовки економічних кадрів в університетах України

займалася А. Сингаївська, яка дала характеристику і досить широко розкрила питання еволюції вищої економічної освіти, а також деякі аспекти її змісту і суспільної цінності для України в 60-х роках ХХ століття. Р. Кігель вивчав історичні аспекти розвитку економічної освіти 1980-х років, що передували періоду її трансформації до ринкових орієнтирів. Над узагальненням досвіду пройдених періодів і розробкою рекомендацій для сучасних ВНЗ працювали О. Мисько і М. Шишкін, у своїх роботах вони стверджували про необхідність збереження наступності в економічній освіті у разі переходу від моделі планової економіки до ринкової. Деякими історіографічними дослідженнями проблеми професійної підготовки економістів у період із системою планової економіки і централізованої системи управління економіко-політичними процесами, а так само науковими дослідженнями в питанні вивчення прогресивного історичного досвіду педагогічного підходу до підготовки фахівців для економічної галузі в другій половині 70-х – початку 80-х років ХХ століття займалися такі дослідники, як Е. Доменнікова і Л. Руденко.

Мета статті – на підставі історіографічного аналізу досліджень у напрямі професійної підготовки фахівців економічного профілю у ВНЗ України 60-х–80-х років ХХ століття виявити ступінь вивченості проблеми і систематизувати праці вчених у визначених нами хронологічних рамках періоду з плановою системою економічних відносин.

Основний матеріал. Досліджуючи проблему професійної підготовки фахівців економічної галузі в університетах України, ми вважаємо за доцільне представити її в діапазоні 1960-х–1980-х років, оскільки саме цей період є цікавим з наукової точки зору як такий, що досить повно розкриває перед нами всі аспекти підготовки економістів у період з командно-плановою економікою.

Розглядаючи систему господарювання з плановою економікою, характерну для України 1960-х–1980-х років, ми бачимо практичну відсутність безробіття і соціального розшарування, гідний рівень державних соціальних гарантій, дбайливе ставлення до екології та видобутку невідновлюваних ресурсів. За визначенням, планова економічна модель господарювання є виходом для держави, яка перебуває у стані війни, ізоляції, санкцій, глобальних світових епідемій, позаяк вона дозволяє досить швидко переорієнтувати виробничі ресурси на потреби внутрішнього ринку.

Виходячи з вищенаведених характеристик, досить своєчасним і перспективним є вивчення історіографії прогресивного історичного досвіду підготовки економічних кадрів у ВНЗ України для сучасних викликів світової економічної глобалізації.

Нижня межа дослідження – 1960 рік вибрана не випадково. Цей період в історії України ознаменований двома взаємопов'язаними факторами: початком глобальної економічної реформи управління народним господарством – Законом «Про подальше вдосконалення організації управління промисловістю і будівництвом» від 10.05.1957 року та прийнятим 17.04.1959 року Законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР».

В історіографії проблеми професійної підготовки фахівців для економічної галузі у ВНЗ України ми виділяємо такий етап, як період із системою планової економіки початку 60-х – першої половини 80-х рр. ХХ ст.

Цей період характеризується розвитком системи вищої економічної освіти України у складі СРСР, що має на увазі підготовку фахівців для планової системи як невід'ємної частини політичного ладу того періоду.

Як стверджують В. Двинських, Н. Шibaєва, В. Лисовицький, С. Вінницька, О. Демьохіна, В. Решетило та ін., після періоду тоталітаризму і ідеологізації, які перервали розвиток самостійної економічної думки в Україні і перетворили її на

єдиний складник радянської економічної науки загалом, на початку 60-х років почався період відродження [2, с. 177].

Дослідженням підготовки економістів у вищій школі в умовах тимчасової лібералізації, аналізом впливу процесів демократизації часів хрущовської «відлиги», яка відбувалася у суспільному житті 60-х років, на стан і розвиток вищої освіти в Україні, займалася у своєму дисертаційному дослідженні С. Домбровська.

Питаннями теорії і практики економічного виховання у соціально-економічному та педагогічному аспекті стосовно економічної освіти цікавилися такі вчені, як Л. Епштейн, Л. Пономарьов, В. Попов, Ф. Волков, І. Іткін.

У 60-х–70-х роках ХХ століття Л. Пономарьов і Л. Епштейн працювали над педагогічною концепцією економічного виховання молоді, в якій вказували, що для економічного розвитку країни найважливішими завданнями є забезпечення найбільш сприятливих умов для економічної освіти майбутніх фахівців, максимально доцільне використання виділених державою коштів на питання підготовки та виховання студентів, а також педагогічних кадрів. Так само вони підкреслювали, що взаємозв'язок результатів економічної діяльності та економічного виховання полягає в тому, що позитивна спрямованість результатів діяльності сприяє досягненню позитивних результатів у вихованні майбутніх економістів і навпаки. Л. Епштейн у рамках своєї роботи розробив структуру економічної діяльності у соціалістичному суспільстві і зіставив з нею структуру економічного виховання. В. Попов займався дослідженням сутності економічного виховання як процесу формування економічного мислення у майбутніх фахівців, функціонування економічної свідомості і її впливу на економічну поведінку членів соціалістичного суспільства. І. Іткін зробив спробу детально розібратися у структурі цієї сфери суспільної та індивідуальної свідомості, яка формує економічну освіту, з метою пізнання механізму формування і найбільш повного його використання для виховання у студентів високих ідейних і моральних якостей.

Розглядаючи питання виховання майбутніх економістів, Ф. Волков особливу увагу приділяв їх ідеологічному загартуванню. У процесі підготовки фахівців для економічної галузі він припускав необхідність засвоєння ними не тільки певних знань, а й виховання творчого, активного ставлення до явищ економічного життя, вміння правильно вирішувати складні питання, виходячи з конкретних умов. Ф. Волков стверджував про необхідність озброєння студентів-економістів методологією наукового дослідження складних питань, виховання у них уміння творчого узагальнення, аналізу практичного матеріалу і здатності прийняття самостійних правильних рішень.

Проблема економічної освіти 60-х – початку 80-х років ХХ століття цікавить нас як приклад підготовки економістів в умовах ідеологічного тоталітаризму і планової економічної доктрини.

У радянській системі вищої економічної освіти протягом великого періоду часу читався курс історії народного господарства або «економічної історії». Як стверджував С. Крандієвський у своїй роботі «Політична економія і економічна історія», такий курс прищеплює студентам-економістам історичний підхід у вивченні економічних явищ, розкриває багатовіковий процес економічного розвитку суспільства, «ні одну з категорій політичної економії, як науки теоретичної, не можемо достатньо мірою засвоїти і зрозуміти без відповідного історичного обґрунтування, без показу її розвитку і походження» [4, с. 11].

Формування взаємозв'язку економічного і політичного мислення у професійній підготовці майбутніх економістів в Україні здійснювалося в процесі вивчення дисципліни «Політична економія». А. Доценко у середині 70-х років ХХ століття стверджував, що методологічною основою комуністичної партійності у викладанні політичної економії у ВНЗ є марксистсько-ленінська теорія класів і класової боротьби двох протилежних суспільно-економічних систем – соціалізму і капіталізму.

Професійну спрямованість у викладанні політичної економії як проблему вивчали Р. Кігель і Ю. Степаненко. У своїх дослідженнях вони зійшлися на думці, що для з'ясування закономірностей капіталістичних і соціалістичних виробничих відносин у процесі вивчення економічних дисциплін необхідно допомогти студенту зрозуміти місце інженера-економіста в економічному ладі суспільства. Для вирішення цього завдання вони пропонували відповідно до програми курсу сформулювати методичні прийоми і питання, що дозволяють від теми до теми розкривати соціальні аспекти праці інженера-економіста.

3. Ямкова у своєму дослідженні «Діяльність КПРС по розвитку економічної освіти трудящих в умовах розвинутого соціалізму: на прикладі компартії України» ще на початку 1980-х років відзначала, що велика кількість структур, що регламентують економічну освіту (ідеологічні комісії, партійні відділи пропаганди, методичні ради, кабінети економічних знань, ради з економічної освіти та ін.), часто приводили до «паралелізму в роботі партійних, профспілкових і господарських органів, змішання функцій, що не могло не відбитися на рівні організації економічного навчання» [1, с. 21].

Розробкою методів навчання, оптимізацією навчального процесу та контролю наприкінці 70-х років ХХ століття займалися: Л. Боровська, А. Сергієнко, М. Гуревич, А. Чухно. У своїх роботах вони стверджували, що на такому історичному етапі розвитку економічної освіти у вищій школі

необхідне посилення зворотного зв'язку між студентом і викладачем, інтенсифікації навчання, збільшення застосування різноманітних технічних засобів у підготовці майбутніх фахівців економічної галузі. Важливою роллю викладача є розвиток творчого мислення у студентів, навичок і умінь самостійно поповнювати свої знання, правильно орієнтуватися у величезному потоці інформації. Найважливішими критеріями у вивченні курсу політичної економії повинна була бути новітня політекономічна інформація, проаналізована за допомогою документів КПРС, яка виражає науково-історичну послідовність у викладі матеріалу, а також сучасний рівень методологічного забезпечення, що викладається у симбіозі з революційною теорією і практикою. На їхню думку, навчання студентів прийомів економічного аналізу і навичок політекономічного мислення повинне здійснюватися на основі марксистсько-ленінського світогляду.

Цікавий підхід пропонував С. Струмилин – у процесі підготовки студентів вивчати і використовувати попередній досвід, що добре зарекомендував себе: відмовитися від обов'язкового відвідування лекцій, які, на його думку, обмежують самостійність і ініціативність, ведуть від пізнання до банального зазубрювання. Вміння проявити себе, розумної ініціативи, самостійності рішень найкраще виховують у студентів семінари, а не обов'язкові лекції.

У середині 80-х років ХХ століття група вчених працювала над методичними питаннями вдосконалення викладання суспільно-економічних наук у вищій школі.

П. Телічук приділяв особливу увагу новим завданням, які у світлі намічених змін покликана була вирішити політекономічна наука. Він працював над виявленням недоліків курсу політекономії у вищій школі. П. Телічук указував, що в процесі розробки методології викладання курсу слід відбирати пріоритети, які найкращою мірою забезпечують успішну реалізацію принципів і цілей соціалізму. Проблемою активізації навчального процесу у вивченні суспільно-економічних дисциплін займався А. Леонтьєв. Він приділяв першочергову увагу активному впровадженню в навчальний процес ефективних методів і цільових форм навчання. У процесі вивчення цього питання А. Леонтьєв дійшов висновку, що кожна форма навчального процесу повинна сприяти активізації мислення у студентів і викликати інтерес до предмета. Особливо А. Леонтьєв виділяв важливість проблемного методу навчання, вдосконалення самостійної роботи, участь у суспільно-політичній та трудовій практиці і наукових студентських конкурсах. В. Глазирін, вивчаючи накопичений досвід роботи кафедр політичної економії, стверджував, що використання викладачем матеріалів про розвиток окремих галузей народного господарства

дозволить не тільки підняти інтерес до вивчення суспільно-економічних дисциплін, а й посилити практичну функцію у формуванні майбутнього фахівця для економічної галузі, а також економічне мислення і світогляд. Проблемою викладу в курсі економії питання про активізацію людського фактора виробництва цікавився Л. Мельник. Він пропонував розкривати такий напрям у темах курсу в такій послідовності: сутність процесу активізації людського фактора соціалістичного виробництва, його можливості і резерви, цільова спрямованість (умови і фактори, що впливають на трудову активність). Ю. Карцев і В. Пустовійта працювали над розробкою методики викладання у вищій школі викриття антимарксистських економічних концепцій та ідеологічних диверсій. У своїй методиці вони стверджували, що в процесі лекцій і семінарських занять велику увагу необхідно приділяти розкриттю механізму збочення буржуазними економістами-ідеологами теорії і практики реального соціалізму [3, с. 121].

Велику роль питань методики проведення консультацій з економічних наук і їх ролі в навчально-виховному процесі приділяв Д. Онофрейчук. Він стверджував, що навчальна консультація призначена для надання допомоги студенту, ставить собі за мету поглиблення і розширення знань і навичок. Консультація сприяє навчанню методики самостійної роботи, служить засобом стимулювання пізнавальної активності студента, індивідуалізації та диференціації навчально-виховної роботи викладача, виробленню у студентів навичок науково-дослідницької роботи в галузі економічних наук.

Над питанням контролю знань у процесі викладання економічних дисциплін у підготовці фахівців працювали такі вчені радянського періоду в історії освіти України, як Л. Дідковська, Л. Шевченко, Г. Каплуновський, Л. Скінтей, А. Федотова. Вони вважали, що використання тільки традиційних форм контролю не дає можливості ефективно управляти освітнім процесом. Більш широке застосування різних форм контролю позитивно позначиться на успішності. Л. Шевченко і Г. Каплуновський пропонували ведення економічних словників як важливої форми контролю, які покликані були вчити студентів чітко формулювати думку, шліфувати і збагачувати їх економічний словниковий запас, сприяти засвоєнню економічних законів, забезпечувати уявлення про економічну науку як систему знань. У своїх роботах Л. Скінтей стверджував, що атестація як дієва форма контролю успішності виконує функції визначення ступеня досягнення поставленої мети, стимулювання самостійної роботи, отримання інформації, необхідної для організації та коригування освітнього процесу. Аналіз атестаційних результатів необхідний для вдосконалення,

підвищення ефективності та якості навчально-методичної та виховної роботи.

У 70-х–80-х роках ХХ століття питаннями ефективності застосування і професійної орієнтованості математичних наук у підготовці економістів займалися такі вчені, як А. Скатков, А. Хрустальов, А. Чуб. У своїх працях вони стверджували, що математичне моделювання є потужним інструментом дослідження економічних явищ, процесів і систем. Своїм завданням вони вважали необхідність привчити майбутнього фахівця економічної галузі до вирішення економіко-математичних задач за мінімально відомих вихідних даних, виробляючи вміння застосовувати раціональні способи розрахунків у науковій і практичній діяльності.

На характер праць учених радянського періоду другої половини ХХ століття, присвячених професійній підготовці фахівців економічного профілю, наклали відбиток наявність єдиного джерела аналізованої наукової інформації і практична недоступність альтернативних бачень проблеми.

Ю. Палкін працював над удосконаленням навчально-виховного процесу підготовки економістів. У процесі підготовки він спирався на науковий підхід до методики викладання, що передбачає виклад матеріалу політичної економії на сучасному рівні наукових знань; поєднання академічних поглядів з більш рішучим поворотом підготовки економістів у сторону проблем, актуальних для сучасності і майбутнього; формування марксистсько-ленінського світогляду, комуністичної свідомості, високих моральних і професійних якостей майбутнього фахівця; вироблення класового підходу до подій у суспільному житті, вміння аргументувати і критикувати антимарксистські погляди.

Однією з найважливіших проблем у процесі викладання економічних дисциплін Д. Жаданов вважав навчально-виховну роботу у ВНЗ, яка, на його думку, покликана була навчити самостійності до такої міри, щоб вона стала природною необхідністю кожного студента, щоб придбані університетські знання і навички стали основою ініціативності, управлінської та організаторської діяльності.

Важливою тенденцією в дослідженні методології навчального процесу у підготовці фахівців для економічної галузі в період з плановою економікою був пошук шляхів оптимізації навчання за допомогою виробничої практики.

Е. Вайнштейн працював над удосконаленням цього процесу. У своїй роботі він стверджував, що проведення практики після закінчення навчання не може своєчасно допомогти у засвоєнні теоретичних основ спеціальних курсів, позаяк відсутній органічний взаємозв'язок теорії і практики у самому навчальному процесі. Він також пропонував відмовитися від використання студентів

на штатних оплачуваних посадах, а по можливості розширити перелік ділянок для проходження практики з метою всебічного ознайомлення зі специфікою роботи підприємства.

Питанням оптимізації поєднання загальноекономічної і «галузевої» підготовки економістів у ВНЗ також цікавилися А. Аганбегян, А. Амінов, Н. Кокарев, Е. Капустін, Е. Ліберман, М. Солодков, С. Струмилин, С. Татур.

Вони вважали, що вузькогалузову підготовку фахівців необхідно зосередити в інженерно-економічних інститутах і факультетах. А економістів широкого профілю необхідно готувати на функціональній основі. Особливо важливо відповідно до профілю спеціальності знайти найкраще поєднання загальноекономічної та галузевої підготовки. Економістам широкого профілю необхідно вивчити курс основ технологій найважливіших галузей виробництва, забезпечити математичну підготовку, звернути увагу на вивчення таких дисциплін, як матричне і векторне числення, теорія ймовірності і математична статистика, математичне програмування та теорія масового обслуговування, математична логіка, теорія алгоритмів і основ програмування. Внесення таких предметів у навчальні плани ними пропонувалося здійснити за рахунок описових, інструкційних, що не являли собою ні методичної, ні пізнавальної цінності курсів.

А. Гаврилов стверджував, що без істотного поліпшення економічної освіти у професійній підготовці фахівців неможливо досягти повного використання соціалістичної планової економіки, що дозволяє домогтися найбільш продуктивних виробничих результатів. У формуванні економічного мислення студентів повинні брати участь викладачі всіх кафедр, а не тільки економічних. Так само, на думку А. Гаврилова, слід читання курсу «конкретної економіки» починати раніше, щоб не допускати тимчасової розбіжності між закінченням вивчення політекономії і початком вивчення економіки відповідної галузі. У викладанні економічних дисциплін необхідно уникати дублювання, відірваності від реального життя, спрощення і схематизму.

Питанням поліпшення підготовки майбутніх економістів до ВНЗ шляхом раціональної організації їх навчання сучасних прикладних статистичних методів вибіркового вивчення використання найважливіших видів виробничих ресурсів займалися А. Ілишев і Р. Лобунець. У своїх дослідженнях вони описують накопичений досвід навчання прикладних статистичних методів у Харківському інженерно-економічному інституті і економічному факультеті Харківського університету.

Про необхідність впровадження системи підготовки інженерів-економістів як організаторів виробничих відносин заявляв І. Разумов, оскільки потреба в таких інженерах постійно зростала.

У навчальні плани інженерно-економічного ВНЗ і економічних факультетів технічних інститутів він пропонував внести деякі зміни, що стосуються нових методів управління виробничими процесами, математичних методів у плануванні та обліку, обчислювальної техніці. Так само вчений стверджував, що спеціалізація у підготовці інженерів-економістів (нормувальник, плановик і т.д.) розширить сферу застосування їхніх знань. І. Довгий заявляв про необхідність підготовки економістів за спеціальністю інженер-організатор виробництва. Він вважав, що підготовка фахівців, які добре розуміються одночасно і на техніці, і на економіці, повинна сприяти підвищенню рівня готовності фахівців до роботи на таких посадах, як директори заводів, начальники планових відділів, відділів праці та заробітної плати, виробничих відділів.

Питанням необхідності підготовки економістів-організаторів для соціалістичного господарства займався також А. Бірман. Він стверджував, що економіст не може обмежуватися знаннями аналізу і планування, розвиток народного господарства вимагає від нього безпосередньо самостійної реалізації висновків, побудованих на проведеному аналізі і плані. А. Бірман пропонував доповнити науково-методичну літературу темами, які вивчають питання організації виробництва з метою виконання плану в найкоротші терміни і з найменшими витратами.

Вивчаючи конкретні економічні дисципліни, В. Тютін, А. Заборцев, В. Рудаков заявляли про нагальну необхідність систематизації економічних знань на підставі чіткого наукового визначення змісту кожного академічного курсу, з метою їх розмежування і недопущення паралелізму та дублювання. Дослідники дійшли висновку, що розмежування конкретних економічних дисциплін, сучасна редакція і опублікування методичних посібників не тільки допоможе ліквідувати різнобій і кустарництво у викладанні, а й значно підвищить якість економічної підготовки фахівців.

С. Азев так само займався проблемою вивчення пов'язаних між собою економічних дисциплін. У своїй роботі «Проблеми економічної підготовки фахівців сільського господарства» він порушував питання узгодження навчальних програм з точки зору оптимальної послідовності, плавності і логічності переходу між досліджуваними дисциплінами. Так само С. Азев вказував на важливу роль методичного забезпечення, виробничої практики та дипломного проектування у професійній підготовці фахівців для економічної галузі.

З метою підвищення рівня підготовки фахівців для економічної сфери діяльності в період наміченого в 70-х роках ХХ століття поглиблення процесу інтернаціоналізації виробництва і різних сторін суспільного життя соціалістичних країн було взято напрям на зближення програм вузівських

курсів із соціально-економічних наук. А. Романець та В. Тимошин, вивчаючи систему підготовки економічних кадрів у Чехословаччині, дійшли спільного висновку, що таке зближення плідно вплине на подальше підвищення якості підготовки економічних кадрів.

Надзвичайно цікавою і глибокою за своїм змістом ми вважаємо роботу А. Курського, в якій він у 1977 році розглядав планову систему народного господарства у СРСР з точки зору її 60-річного досвіду і перспектив плану розвитку аж до 90-х років ХХ століття. Така робота мала на меті дати загальні поняття майбутнім економістам про доцільність та історичну перспективу системи розвитку планової соціалістичної економіки, а так само позначила особливу роль балансового методу в методології планування.

Серед сучасних учених, які вивчали історичний досвід професійної підготовки економічних кадрів в університетах України, ми можемо виділити роботу А. Сингаївської.

А. Сингаївська у своїй статті «Розвиток вищої економічної освіти: тенденції, періодизація, пріоритети» дала характеристику і широко розкрила питання еволюції вищої економічної освіти, а також деякі аспекти її змісту і суспільної цінності для України в 60-х роках ХХ століття. Згідно з її роботою, підйом економічної освіти був пов'язаний з децентралізацією управлінських структур, сільськогосподарськими реформами, досягненнями в аерокосмічній галузі, масштабним будівництвом житла, економічною регіоналізацією, що вимагало забезпечення галузей якісними фахівцями-економістами з відповідними навичками та знаннями для всіх видів господарської діяльності [6, с. 188].

На початку 90-х років ХХ століття історіографічними дослідженнями проблеми професійної підготовки економістів у період із системою планової економіки і централізованою системою управління економіко-політичними процесами займалися такі дослідники, як Е. Доменнікова і Л. Руденко.

Як стверджувала у своєму дисертаційному дослідженні Е. Доменнікова, одним з основних факторів, які заважали розвитку економічної освіти, була економічна ситуація в той період і замкнутість системи економічного навчання.

Л. Руденко у своїй дисертаційній роботі проводила наукові дослідження в економіко-педагогічній сфері підготовки фахівців для економічної галузі в другій половині 70-х – початку 80-х років ХХ століття. Матеріал, приведений у дисертації, свідчить про те, що в організації економічної освіти того періоду переважав формальний підхід, усі предметні дисципліни були тісно пов'язані і будувалися на концепції розвинутого соціалізму, що не відображало при цьому реальних протиріч у суспільно-економічному розвитку. Так само в роботі зазначалося, що в досліджуваний

період великого поширення набула необ'єктивність в оцінці стану речей, якісні та кількісні перебільшення результатів, і некритичність підходу до системи економічної освіти. Керуючись історичним досвідом, Л. Руденко дійшла висновку, що виробнича активність багато в чому залежить від політичної та економічної грамотності фахівців, а також сформулювала пропозиції і практичні рекомендації, які могли би сприяти тому, щоб «система економічної освіти відповідала особливостям і потребам нашого динамічного часу, була демократичною, гнучкою, мобільною, здатною оперативно відгукуватися на події політичного й економічного, суспільного і духовного життя країни загалом» [5, с. 17].

Висновки і пропозиції. Представлене нами історіографічне дослідження проблеми професійної підготовки фахівців економічного профілю в університетах України у 60-х–80-х роках ХХ століття дозволяє зробити висновок, що проблема є досить актуальною для економічного прогресу і досить добре представлена дослідниками-сучасниками, але не досить вивчена з точки зору аналізу накопиченого історичного прогресивного досвіду.

Згідно з проведеною історіографією робіт учених виявлено факт, що економічна педагогічна наука 60-х–80-х рр. ХХ ст. була досить суперечлива. Багато дослідників вказували у своїх роботах, що підготовка економістів в Україні в період планової економіки була частиною замкнутої системи навчання, що зумовлювало її апологічний характер. Спрямованість дослідних робіт обмежувалася світоглядними позиціями і директивними вказівками різноманітних органів і відомств. Навчання у заполітизованій системі освіти перетворювалося на предмет політичної пропаганди, що заважало розвитку самостійності мислення і вивчення світового прогресивного досвіду. З іншого боку, велика кількість опублікованих робіт, орієнтованих виключно на позитивний досвід, вказувала на те, що економічна освіта такого періоду була досить ефективною для промислового виробництва, з точки зору її багатопрофільності і конкретної спрямованості.

Розробки і публікації вчених вказують на такі пріоритетні напрями в підготовці фахівця для економічної галузі, як розвиток мотивів, економічних знань, професійного мислення, умінь і навичок, які можуть бути застосовані у роботі у сучасних ринкових умовах.

Варто зазначити, що в ході дослідження була виявлена порівняно невелика кількість робіт учених, які займаються аналізом накопиченого історичного досвіду у підготовці фахівців економічного спрямування у ВНЗ України, що говорить про слабку вивченість цієї проблеми з точки зору її історичного змісту.

Багато вчених постійно перебувають у пошуку оптимальної моделі підготовки майбутніх висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців для зростання і процвітання економіки України, але це, як показує практика, не є можливим без поєднання в процесі навчання як нових методів і прогресивних тенденцій у науці, так і використання досвіду минулих поколінь, який історично довів свою ефективність і доцільність. Дослідження в галузі використання історичних форм і методів у поєднанні із сучасними досягненнями у сфері економічної освіти вимагає більш ретельних подальших розробок у науково-педагогічній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Доменикова Е.И. Экономическое образование трудящихся в 70-е– 80-е годы. Историография проблемы : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Москва : МГУ им. М.В. Ломоносова, 1992. 28 с. URL: <http://cheloveknauka.com/ekonomicheskoe-obrazovanie-trudyaschihsya-v-70-80-e-gody-istoriografiya-problemy#ixzz5qOvLwl3>.
2. Історія економічних вчень : навчальний посібник / В.М. Двінських, Н.В. Шибяєва та ін. ; за ред. Архієреєві С.І., Решетняк Н.Б. Третє видання (стереотипне). Харків : НТУ «ХПІ», 2004. 216 с.
3. Карцев Ю. Межвузовская научно-методическая конференция. *Экономические науки*. Москва : «Высшая школа», 1986. Выпуск 9. С. 121–122.
4. Крандиевский С. Политическая экономия и экономическая история. *Экономические науки*. Москва : «Высшая школа», 1974. Выпуск 12. С. 11–15
5. Руденко Л.А. Экономическое образование трудящихся: опыт, проблемы, уроки (вторая половина 70-х – начало 80-х гг.) : автореферат дис. кандидата исторических наук. Харьков, 1991. 18 с.
6. Сингаївська А.М. Розвиток вищої економічної освіти: тенденції, періодизація, пріоритети. *Вісник НТУ України «КПІ» Філософія, психологія, педагогіка*. Київ : «Політехніка», 2010. Выпуск 3(20). С. 185–190.

Fedun D. Historiography of the problem of specialists professional training for economic domain in higher educational institutions of Ukraine in the 1960s–1980s

This article sets a recent objective: survey of pedagogical experience historiography in order to systematize the research for advanced methods of highly qualified and competitive professionals training for economic domain of Ukraine. The article provides an analytical review of academic papers dealing with the problem of professional training of specialists for economic domain in Ukrainian universities in the 1960s–1980s. The characteristics of researches have been carried out and structured within the economic and historical stage: the period of the planned economy system (1960s–1980s). The authors analyze the content of academic papers covering issues of totalitarian system and ideologization influence on training imbalance, of influence of structural transformations in economy on economic education as a whole, of economic education theory and practice, of worthwhileness and perspectives of economists training development prevailing at planned model of economic relations. The article presents an analysis of academic papers dealing with economic education theory and practice, with teaching methods development, with educational process and control optimization, with coordination of courses under consideration and prevention of parallelism in their formation, as well as with opportunities of training optimization by means of economy-wide and industry training combining.

Basing on historiographical survey of academic papers connected by the general trend of studying formation and development of economic education system in Ukraine during the interval between 1960s–1980s, the authors arrive at the conclusion of timeliness of this issue. A negligible quantity of academic papers analyzing and summarizing the accumulated historical experience points at the lack of consideration of this issue and the need for further more detailed approach to the study of progressive experience of higher economic education in the period with the planned system of economic relations.

Key words: *higher education, historical and pedagogical experience, professional training, planned economics, economist, economic education.*

О. С. Цокурдоктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛІВ ДЕРЖАВНИХ, ПРИВАТНИХ І КАТОЛИЦЬКИХ ШКІЛ В АВСТРАЛІЇ

Статтю присвячено конкретизації провідних етапів професійно-педагогічної кар'єри вчителів державних, приватних та католицьких шкіл в Австралії та виокремленню найбільш доцільних форм її організаційно-методичного супроводу в умовах сьогодення. Продемонстровано, що на сучасному – шостому етапі розвитку австралійської національної системи шкільної освіти зусилля уряду й департаментів освіти спрямовані на те, щоб значно покращити університетську педагогічну підготовку й організаційно-методичний супровід процесу неперервного професійно-особистісного розвитку й успішного кар'єрного зростання вчителів австралійських державних, приватних та католицьких шкіл. Для цього на національному рівні створено системи стандартів професійного викладання, що доповнюються стандартами місцевих рад, які формують нормативно-правову базу професійного розвитку вчителів австралійських шкіл, а організація методичної роботи та вдосконалення неперервної педагогічної освіти зорієнтовані на чотири етапи професійно-педагогічної кар'єри вчителя: учитель-початківець, досвідчений учитель, висококваліфікований учитель, лідер у сфері шкільної освіти. Зазначені етапи кар'єри австралійських учителів демонструють їхній особистісний розвиток від початкової педагогічної підготовки до набуття професійної майстерності й зразкової професійної практики, а також лідерства у педагогічній професії. Це відбувається за рахунок набуття вчителями упродовж кар'єрного зростання нових професійно-педагогічних знань, збагачення індивідуальної викладацької та виховної практики, розширення професійної взаємодії із представниками соціально-педагогічної спільноти та громадськістю.

Узагальнюючи австралійський досвід щодо організаційно-методичного супроводу процесу професійно-педагогічної кар'єри учителів державних, приватних та католицьких шкіл Австралії, встановлено, що різні види коучингу (колегіальний, командний, технічний, проблемний, когнітивний, методичний) є найбільш доцільними формами організації їхнього неперервного професійно-особистісного розвитку, оскільки ґрунтуються на принципах колегіальності та співпраці, особистісної орієнтованості й індивідуалізації, систематичності і гнучкості.

Ключові слова: етапи розвитку шкільної освіти в Австралії, професійно-педагогічна кар'єра австралійських учителів, професійно-особистісний розвиток австралійських учителів, державні, приватні та католицькі школи Австралії, види коучингу (колегіальний, командний, технічний, проблемний, когнітивний, методичний), організаційно-методичний супровід.

Постановка проблеми. Натепер в Австралії сформована високоякісна шкільна система світового класу, яка дає позитивні результати порівняно з іншими країнами – членами Організації економічної співпраці і розвитку [14]. Протягом третього десятиліття XXI століття планується значно покращити результати навчання всіх молодих австралійців, застосовуючи найновітніші освітні технології й засоби дистанційної освіти. Щоб стати однією із найкращих світових освітніх систем, уряду штатів і територій Австралії, професійні організації та асоціації, викладачі вищої школи, учителі державних, приватних і католицьких шкіл, батьки та учні, а також усі небайдужі громадяни починаючи з початку нового тисячоліття беруть активну участь у формуванні політики у галузі освіти, коректуванні її місії та завдань у сучасному глобалізованому суспільстві [9]. Про це свідчать

численні декларації, доповіді, звіти та програмні документи (зокрема, Аделаїдська декларація «Національні завдання для школи у XXI столітті» (1999), «Вчителі для XXI століття» (2000), «План для державних шкіл» (2003), «Вчителі для майбутнього» (2004), «Доповідь про консультації щодо майбутніх напрямів державної освіти та навчання» (2005), «Мельбурнська декларація щодо навчальних цілей для молодих австралійців» (2008), «Освітній план-дій 2010–2014 щодо надання рівного доступу до освітніх послуг абorigенам та жителям островів протоки Торрес», «Національний план розвитку шкіл 2014–2020») щодо цілей і завдань австралійської системи освіти у XXI столітті, важливої ролі вчителів в удосконаленні діяльності державних, приватних і католицьких шкіл Австралії у напрямках значного підвищення якості викладання навчальних дис-

циплін та виховання свідомих і соціально відповідальних громадян. У зазначених документах наголошується, що для досягнення поставлених стратегічних цілей у галузі шкільної освіти передусім слід оновити і суттєво покращити педагогічну підготовку й організаційно-методичний супровід процесу неперервного професійно-особистісного розвитку й успішного кар'єрного зростання учителів австралійських державних, недержавних чи приватних, католицьких, комбінованих шкіл.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як доводять результати досліджень зарубіжних (Т. Брінан, Г. Волкова, Л. Клейдон, С. Катунська, Т. Кнайт, У. Коннел, М. Радо, А. Тулікова) та вітчизняних (І. Балицька, Ю. Багно, О. Бондарчук, Л. Костіна, Т. Парфенюк, А. Сбруєва, Т. Семенченко, О. Сергійчук, Г. Слосанська, Г. Яремко) педагогів-компаративістів, які ґрунтовно вивчали особливості становлення і функціонування державних, приватних та католицьких шкіл в Австралії, правомірно виділити шість провідних етапів розвитку австралійської національної системи шкільної освіти, які суттєво впливали на соціально-професійний імідж учителів, їхній професійно-особистісний розвиток та успішність професійно-педагогічної кар'єри. Серед них такі:

– перший етап – започаткування початкової освіти в Австралії завдяки першим іммігрантам, прибулим з Англії та Ірландії, переважно на конфесійних засадах, але з більшою релігійною терпимістю та доступністю для більш широких прошарків населення та дітей обох статей (кінець XVIII – середина XIX ст.) [2, с. 78];

– другий етап – занепад конфесійної освіти, побудованої за зразком англійської моделі, та розширення державної системи початкової освіти завдяки діяльності прогресивних громадських діячів, які акумулювали гуманістичні педагогічні ідеї (середина XIX ст. – 1901 р.) [2, с. 83];

– третій етап – становлення і закріплення моделі середньої загальноосвітньої школи, що завдяки дії певних економічних та політичних причин зумовило стрімкий соціальний попит на базову середню освіту (з 1901 р. до середини 40-х років XX ст.). Цьому сприяло створення центральних органів управління та координації шкільної освіти, зокрема, комісії Уокера та Кармеля, яка здійснювала аналіз реального стану організації освітнього процесу і розробляла прогнози щодо його подальшого вдосконалення, розробку й впровадження системи грантів для певних програм та відповідних освітніх установ, які вважалися найбільш перспективними, збільшення фінансування приватних та інших типів шкіл [1, с. 59];

– четвертий етап – період «вибуху в освіті», зумовленого переорієнтацією англійської моделі організації шкільної освіти на американську шляхом масового переходу від неповної до повної

середньої освіти (із середини 40-х років до середини 70-х років XX ст.), що було викликано, з одного боку, потребами підготовки кваліфікованої робочої сили, з іншого – необхідністю формування інтелектуально розвинених та всебічно поінформованих абітурієнтів для австралійських закладів вищої освіти [4, с. 64];

– п'ятий етап – створення мультикультурного освітнього простору й полікультурної австралійської школи (із середини 70-х років до кінця 90-х років XX ст.), оскільки наявність аборигенського населення, культура якого суттєво відрізняється від європейської, а образ життя здебільшого співпадає зі способами поведінки людей кам'яного віку, зумовила необхідність створення певних педагогічних умов для навчання дітей аборигенів, яке, не травмуючи їхню психіку, сприяло б їхній успішній соціалізації у сучасному індустріальному суспільстві [1, с. 89];

– шостий етап – інтеграції австралійської системи шкільної освіти у світовий міжкультурний освітній та дистанційний простір (з кінця 90-х років XX ст. і дотепер) через активне обговорення у засобах масової інформації й концептуалізацію ідеї на рівні законодавства Австралії, що освіта – це найцінніший скарб, а також ключ до персонального успіху й благополуччя всіх австралійців та запорука національної безпеки; сприяння досягненню соціальної гармонії між представниками різних культур, використання переваг культурного розмаїття населення (у тому числі корінних народів та іммігрантів) задля блага всіх австралійців; створення федеральних органів, що координують діяльність штатів у галузі освіти шляхом виконання відповідних контрольних функцій, збільшення обсягів фінансування на потреби сфери шкільної освіти, організацію та методичний супровід безперервного професійно-особистісного розвитку й успішної професійно-педагогічної кар'єри вчителів. Крім того, в умовах сьогодення на національному рівні створюються системи стандартів професійного викладання, що доповнюються стандартами місцевих рад, які формують нормативно-правову базу професійного розвитку вчителів австралійських шкіл, посилюється співпраця університетів та різних типів загальноосвітніх шкіл задля отримання якісного професійного досвіду та інтенсифікації досліджень у галузі неперервної професійно-педагогічної підготовки та перепідготовки фахівців [10; 11].

Натомість якщо проблеми модернізації фахової підготовки та професійно-особистісного розвитку вчителів державних, приватних та католицьких шкіл Австралії висвітлені певною мірою в українському науково-педагогічному дискурсі, то питання організаційно-методичного супроводу успішності їхньої професійно-педагогічної кар'єри потребують певної конкретизації.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є конкретизація провідних етапів професійно-педагогічної кар'єри вчителів державних, приватних та католицьких шкіл в Австралії та виокремлення найбільш доцільних форм її організаційно-методичного супроводу в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Дослідження українських науковців (О. Бондарчук, Л. Костіна, Г. Яремко) дозволило з'ясувати, що професійно-педагогічна кар'єра вчителів державних, приватних та католицьких шкіл в Австралії – це досить тривалий процес їхнього безперервного професійно-особистісного розвитку й безупинного зростання, який охоплює:

– період вибору педагогічної професії як зони найбільш успішної реалізації своєї «Я-концепції» як унікальної особистості та майбутнього професіонала в галузі освіти, розкриття власних потенційних задатків та творчих здібностей;

– час проходження університетської педагогічної підготовки як базової або початкової професійно-педагогічної освіти, необхідної для розуміння соціального статусу педагогічної професії та ролі вчителя у сфері модернізації шкільної освіти шляхом здобуття фахових, функціональних, індивідуальних, інструментальних та соціальних компетенцій, відповідних блоків знань та умінь, ціннісних орієнтацій та уявлень щодо традицій і педагогічних інновацій, способів педагогічного мислення, шляхів та засобів здійснення педагогічної діяльності у сучасній австралійській школі. Педагогічна підготовка здобувається майбутніми вчителями на факультетах освіти чи у школах освіти 37 державних та 2 приватних університетів Австралії, які розташовані переважно у найбільших містах – столицях штатів та територій цієї країни, за трьома рівнями – бакалаврським (бакалавр освіти, одноступеневі та двоступеневі програми тривалістю 4–5 років), магістерським (спеціаліст освіти та магістр педагогіки, тривалістю 1–2 роки) та освітньо-науковим (доктор філософії з освіти) [5, с. 134];

– період неперервного навчання на робочому місці упродовж життєвої перспективи, який австралійські вчителі проходять під час роботи у державних, приватних та католицьких школах, що в англійській науковій літературі визначається як післядипломна педагогічна освіта (in-service teacher education), професійний розвиток (professional development) або неперервний професійний розвиток (continuing professional development) [3, с. 92]. Зокрема, післядипломна педагогічна освіта представлена програмами спеціаліста освіти (Graduate Certificate in Educational Studies), магістра педагогіки (Master of Educational Studies), магістра із лідерства та освітнього менеджменту (Master of Leadership and Educational Management), а також магістра зі спеціальної освіти (Master of Special Education)

та магістра педагогіки для дітей з особливими потребами (Master of Disability Studies) [6]. Ці програми дають можливість учителям поглиблювати і розвивати свої знання, уміння та навички, обмінюватись досвідом та виконувати нові обов'язки та професійні функції під час роботи у школі, що сприяє їхньому кар'єрному зростанню.

З огляду на те, що найсучасніші австралійські національні стандарти орієнтуються на чотири етапи професійно-педагогічної кар'єри вчителя: учитель-початківець (Graduate), досвідчений учитель (Proficient), висококваліфікований учитель (Highly Accomplished) та лідер (Lead) [5, с. 115], то вони є керівними принципами для організації фахової підготовки, а також методичного супроводу й підтримки безперервного особистісного розвитку вчителів упродовж життя. Зазначені вище етапи кар'єри вчителя демонструють основу розвитку його професійної майстерності від початкової педагогічної підготовки у закладі вищої освіти до зразкової професійної практики і лідерства у педагогічній професії [7]. Це відбувається за рахунок набуття вчителями упродовж кар'єрного зростання нових і поглиблення раніше засвоєних професійно-педагогічних знань, значного збагачення через ознайомлення з інноваційно-педагогічним досвідом інших фахівців індивідуальної викладацької та виховної практики, відчутного розширення професійної взаємодії та персональних контактів із представниками академічної і соціально-педагогічної спільноти, громадськістю [6].

Цьому здебільшого сприяють методи взаємного навчання/коучингу, менторства і колегіальної співпраці, які найчастіше застосовуються в австралійських школах задля надання своєчасної соціально-психологічної підтримки та організаційно-методичної допомоги вчителям [8], щоб вони мали можливість спланувати й реально здійснити свій адекватний, цілеспрямований і найбільш ефективний професійно-особистісний саморозвиток на кожному з чотирьох етапів своєї індивідуальної кар'єри. Зокрема, коучинг як інтерактивний процес навчання між двома і більше вчителями-професіоналами виконує такі завдання: надає можливість ділитися успішними практиками через співпрацю і рефлексію; інтенсифікує практичну педагогічну діяльність як засіб вирішення проблем; скорочує ізоляцію між учителями різних навчальних дисциплін; створює форум для розгляду різних проблем навчання й виховання учнів; підтримує вчителів-початківців і створює колаборативне середовище через залучення їх до групових проєктів, спільних розробок, тьюторства [7; 13].

Серед найбільш вживаних видів коучингу, які використовуються менеджерами австралійських шкіл у здійсненні організаційно-методичного супроводу професійно-педагогічної кар'єри вчителів, виділяються такі:

– когнітивний коучинг, який, передбачаючи проведення попереднього обговорення конкретної педагогічної ситуації або проблеми, спостереження за нею й завершальний умовивід, реалізується через комплекс стратегій, які покликані формувати різні способи мислення та трансформувати здатність вчителя до ефективного вирішення проблем через демонстрацію самодосконалості, оскільки коуч виступає посередником між учителем і його педагогічним мисленням, використовуючи в процесі спостереження і обговорення проблем п'ять критеріїв: дієвість, гнучкість, майстерність, самосвідомість, взаємозалежність;

– проблемний коучинг, що ґрунтується на навчанні в групах для вирішення конкретної освітньої проблеми, яка має декілька способів вирішення, із залученням зовнішніх фахівців або членів шкільного колективу, які виконують різні професійні функції та ролі;

– колегіальний коучинг, який передбачає організацію попереднього обговорення педагогічної проблеми, спостережень й остаточного прийняття рішень, базується на довірі, взаємоповазі і відсутності конкуренції між учителями, оскільки ґрунтується на рефлексії та використанні засобів конструктивної критики з метою покращення способів і форм викладання й виховання учнів, розвитку у вчителів навичок самостійного критичного мислення та професійно-педагогічного діалогу;

– командний коучинг, організований у форматі одночасної роботи двох учителів у класі, один з яких є більш кваліфікованим і досвідченим у конкретній педагогічній ситуації, шляхом планування, реалізації й оцінки успішності реалізації завдань уроку, що відбувається в парній роботі;

– методичний коучинг, який, утворюючи колаборативне партнерство, яке сприяє постановці навчальних цілей учителів з використанням науково обґрунтованих освітніх практик, орієнтує діяльність коуча на підтримку професійного вдосконалення окремих учителів через організацію моделювання їхньої діяльності, здійснення аудиторного спостереження і рефлексивного аналізу, сприяння спільному вирішенню проблем, проведення бесід з найактуальніших педагогічних питань;

– технічний коучинг, який реалізується в рамках семінарів з підвищення кваліфікації вчителів з метою їх ознайомлення та розуміння доцільності впровадження нових освітніх стратегій і технологій у шкільному освітньому середовищі задля його оновлення й осучаснення [3, с. 159–160; 9].

Висновки і пропозиції. Отже, узагальнюючи австралійський досвід щодо організаційно-методичного супроводу процесу професійно-педагогічної кар'єри учителів державних, приватних та католицьких шкіл, які функціонують в умовах досить жорсткої конкуренції, слід виділити коучинг як найбільш доцільну форму організації

їхнього неперервного професійно-особистісного розвитку, оскільки він ґрунтується на принципах колегіальності та співпраці, особистісної орієнтованості й індивідуалізації, систематичності і гнучкості. Продемонстровано, що застосування різних видів коучингу (колегіальний, командний, технічний, проблемний, когнітивний, методичний) значно розширює навчальні можливості і заохочує вчителів австралійських шкіл нести персональну відповідальність за свій професійний саморозвиток, визначати власні перспективні цілі й безперервно вдосконалюватися в процесі здійснення різноманітних функцій педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у конкретизації форм методичної підготовки австралійських учителів до використання новітніх інформаційних технологій та здійснення функцій дистанційної освіти.

Список використаної літератури:

1. Волкова А.А. Традиции и инновации в развитии школьного образования Австралии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва. 2004. 188 с.
2. Катунская С.Ф. Система образования в Австралии : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва. 1975. 220 с.
3. Костіна Л.С. Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2018. 315 с.
4. Туликова А.С. Общеобразовательная школа Австралии на современном этапе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва. 1982. 200 с.
5. Яремко Г.В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів. 2017. 280 с.
6. Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2013 b. *Australian Professional Standards for Teachers*. URL: <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au>.
7. Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2013 c. *Australian Professional Standards for Teachers. Overview. Purpose*. URL: <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/Overview/Purpose>.
8. Australia. Ms Rhonda Henry. The Australian Higher Education System. URL: www.aparnet.org/documents/education_and_training_info/australia.pdf.
9. Australian Bureau of Statistics. Expenditure on education, 2014. URL: <http://www.abs.gov.au>.
10. Australian Government. Department of Education, Science and Training. The Bologna Process and Australia: Next Step, 2010. URL: www.dest.gov.au/nr/rdonlyres/d284e32f-98dd-4a67-a3c2-d5b6f3f41622/9998/bolognapaper.pdf.
11. Bologna Seminar Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks.

- Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport: Council of Europe Headquarter* (Strasbourg, 11–12 October 2007). Strasbourg, 2007. 44 p.
12. Bourke J.E. Australian Catholic schools into the seventies. Victoria : Australian Council for Educational Research, 1999. 43 p.
13. Pascoe S. Education Reform in Australia: 1992–97. Country Studies: Education Reform and Management Publication Series. Washington : The World Bank, 1998. 43 p.
14. Trewin D. Year Book. Australia. Canberra : Australian Bureau of Statistics, 2001. 1098 p.
-

Tsokur O. Peculiarities in the organizational-methodical support of the professional-pedagogical careers of teachers of state, private and catholic schools in Australia

This article is devoted to specification of the leading stages of the professional-pedagogical careers of teachers of state, private and catholic schools in Australia as well as to singling out the most progressive forms of its organizational-methodical support under the existing current challenges and conditions. We have therein attempted to demonstrate the fact that at the current 6th stage of development of Australian national system of school education all the efforts undertaken by both the government and the relevant educational departments have been focused on the significant enhancement at local universities of the pedagogical training and the organizational-methodical support of the process of the uninterrupted personal and professional career development of Australian teachers of both state, private and catholic schools. For that matter, in Australia there has been elaborated a system of standards of professional teaching which is being complemented by the local community standards which are known to form the legislative-regulatory basis of the professional development of Australian school teachers whereas the organization of the methodical work as well as enhancement of the uninterrupted pedagogical education are focused on 4 specific stages of the professional-pedagogical career of teachers, those are: a teacher-beginner, an experienced teacher, a highly-qualified teacher, a leader in the sphere of school education. The afore-mentioned stages of Australian teachers' career development thus clearly display the latter's personal development as a transition from a beginner's level in pedagogical training up to acquisition by teachers of the required professional skills, aptitudes and leadership in pedagogy. This is mainly achieved by teachers' acquisition throughout their career development of the new professional-pedagogical knowledge and expertise, enrichment of their individual professional practice, enhancement of the professional interaction with representatives of the social-pedagogical circles and the local community in general.

Therefore, generalizing the Australian expertise pertinent to the organizational-methodical support of the process of professional-pedagogical career of teachers of state, private and catholic schools we have managed to ascertain the following: the known miscellaneous types of coaching (collegial, team-based, technical, problem-solving, cognitive, methodical) have shown themselves as the most effective forms of organization of teacher's uninterrupted professional-personal development as the latter are rooted in the principles of teamwork and co-operation, personal orientation and individualization, systematic approach and flexibility.

Key words: *stages of development of school education in Australia, professional-pedagogical career of Australian teachers, state, private and catholic schools in Australia, types of coaching (collegial, team-based, technical, problem-solving, cognitive, methodical), organizational and methodical support.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.8>**Ю. О. Блудова**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

О. О. Ільїна

викладач кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту психолого-педагогічного факультету
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МЕТОДОМ ТІМБІЛДІНГУ

У статті розглянуті теоретичні питання формування культури гендерних відносин у молодших школярів методом тімбілдіну. Одним із найважливіших завдань школи є формування культури гендерних відносин у молодших школярів, їх здатності до взаємодії, до успішної соціалізації.

На основі поглядів науковців розкрито суть поняття «гендерні відносини», які виникають в системі соціокультурних відносин чоловіків і жінок у результаті їх спілкування між собою та із зовнішнім світом, що виявляються у всіх сферах життя людини й суспільства. Ключовими способами формування культури гендерних відносин у молодших школярів є об'єднання дитячої групи, що сприяє захопленню та включенню їх у спільну діяльність, прагненню до нових вражень, повертає їх, збуджує підйом настрою та сил, об'єднує і згуртовує.

З'ясовано, що в умовах обмеженості навчального часу й необхідності пошуку шляхів формування культури гендерних відносин у молодших школярів доцільно використовувати потенціал тімбілдінга, який активізує діяльність і творчу імпровізацію учнів у ході спільної роботи, орієнтованої на формування культури гендерних відносин особистостей.

Більшість досліджень свідчать про позитивні результати впровадження тімбілдінга в освітній процес. Особливо цінними результатами використання тімбілдінга як методу формування культури гендерних відносин у молодших школярів є: розвиток комунікативних навичок і здатності до продуктивної взаємодії з протилежною статтю; підвищення рівня самооцінки; подолання гендерних стереотипів; глибше засвоєння освітнього матеріалу; підвищення рівня досягнень в учнів із різним рівнем успішності; розвиток логічного й критичного мислення.

Установлено особливості тімбілдіну як методу формування культури гендерних відносин у молодших школярів.

Задля формування культури гендерних відносин у молодших школярів методом тімбілдіну в статті представлено ряд вправ.

Зроблено висновок, що тімбілдінг не просто є методом формування культури гендерних відносин, а виконує дуже важливу функцію, а саме функцію роботи в команді.

***Ключові слова:** гендер, гендерна культура, культура гендерних відносин, тімбілдінг, молодші школярі.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України, реалізація Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної стратегії розвитку освіти в Україні, Державної програми «Вчитель», Концепції «Нової української школи» в державних стандартах початкової школи, інші інструктивно-методичні й правові документи Міністерства освіти вимагають нині від закладів освіти переосмислення своєї ролі, її значної активізації. На сучасному етапі необхідно впровадження інноваційних форм

і методів організації освітнього процесу. Пошук нових підходів ведеться в різних напрямках – у змісті, технологіях, формах організації діяльності суб'єктів освітнього процесу, в оцінці результатів.

Найважливіше завдання педагогічної освіти – забезпечити школу сучасними педагогічними кадрами. Система шкільної освіти, для якої заклади вищої освіти готують педагогів, в останні роки зазнала значних змін. Вона стала варіативною, вчителі працюють за різними програмами, в тому числі авторськими; вводяться інтегровані, нові для школи курси; діють варіативні підручники.

Фактично йдеться про те, що для досягнення нової якості освіти необхідно модернізувати не тільки зміст освіти й освітні технології, але й усю область відносин між учнями, їхніми батьками, педагогами, шкільною адміністрацією.

Одним із найважливіших завдань школи є формування культури гендерних відносин у молодших школярів, їх здатності до взаємодії, успішної соціалізації. У зв'язку із цим впровадження гендерних досліджень у сучасну педагогічну практику є виключно актуальним і представляє одну з найближчих перспектив інноваційного розвитку освітніх установ.

Культура гендерних відносин – це нова категорія, що означає різні форми взаємозв'язку людей як представників певної статі, що виникають у процесі їхньої спільної життєдіяльності. Гендерні відносини виникають у системі соціокультурних відносин чоловіків і жінок у результаті їх спілкування між собою та із зовнішнім світом і виявляються у всіх сферах життя людини й суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники (Е. Здравомислова, Е. Каменська, І. Кльоцина, С. Риков, Л. Столярчук, А. Тьомкіна, Л. Штильова й інші) виділяють відносини, які важливі для молодших школярів: із дорослими (взаємоввічливі, визнають потребу дітей у зростанні, в гендерному самовизначенні), з однолітками своєї статі (індивідуально-сповідальні, дружні), з однолітками іншої статі (відносини симпатії, антипатії, дружби), із самим / самою собою (становлення цілісного образу «Я») [5, с. 6–12].

Мета статті полягає у вивченні питання формування культури гендерних відносин у молодших школярів методом тимбілдингу.

Виклад основного матеріалу. Ключовими способами формування культури гендерних відносин у молодших школярів є об'єднання дитячої групи, що сприяє захопленню та включенню їх у спільну діяльність, прагненню до нових вражень, повертає їх, збуджує підйом настрою та сил, об'єднує і згуртовує.

Незважаючи на те, що вміння працювати в команді є в сучасних умовах не менш важливою вимогою до здобувачів освіти, ніж наявність індивідуальних умінь, заклади загальної середньої освіти поки не досягли успіху в організації ефективної командної діяльності молодших школярів. Разом із тим очевидно, що чим чіткіше планується та послідовно відстежується робота команди вчителем, тим кращі вона дає результати й тим позитивніше до неї відносяться учні.

Будь-якому школяреві необхідно бути в команді, адже все одно в класі не всі можуть дружити один з одним. Так чому ж не створити з хлопчиків і дівчаток справжній дружній колектив?

В Україні до розуміння необхідності «згуртування» колективу навколо загальних цілей при-

ходять досить повільно. Зумовлено це швидше за все менталітетом – багато керівників не хочуть витратити гроші на те, що фізично не можна побачити чи помацати, адже результати тимбілдинга стають очевидні лише із часом.

Незважаючи на велику кількість публікацій, що стосуються проблеми в області розвитку питань тимбілдинга, окремі аспекти цієї актуальної проблеми, зокрема формування культури гендерних відносин у молодших школярів методом тимбілдингу, ще достатньою мірою не вивчені.

Більшість досліджень свідчать про позитивні результати впровадження тимбілдинга в освітній процес. Участь молодших школярів у команді формує культуру гендерних відносин, відкриває їм доступ до різних стилів навчання та діяльності, що сприяє глибшому розумінню матеріалу, підвищує рівень індивідуальних досягнень учнів, посилюючи їх мотивацію, стимулюючи наполегливість за умови поставання перед труднощами, спонукаючи до виконання важких завдань.

Особливо цінними результатами використання тимбілдинга як методу формування культури гендерних відносин у молодших школярів є: розвиток комунікативних навичок і здатності до продуктивної взаємодії з протилежною статтю; підвищення рівня самооцінки; подолання гендерних стереотипів; глибше засвоєння освітнього матеріалу; підвищення рівня досягнень в учнів із різним рівнем успішності; розвиток логічного й критичного мислення.

Тимбілдинг для школярів, як правило, проходить в ігровій атмосфері, де всі учасники проявляють не тільки спритність і фізичні навички, а й розвивають творчі здібності, інтелектуальні якості, вміння працювати в команді.

Тимбілдинг (від англ. Team Building – командоутворення) – це комплекс заходів, спрямований на зміцнення команди, поліпшення взаємодії в колективі, виявлення комунікаційних проблем із подальшим їх усуненням [4]

Одна з найважливіших функцій тимбілдинга – виявлення несумісних людей і визначення способів їхньої неконфліктної взаємодії. Заходи тимбілдинга допомагають згуртувати команду, виявити потенційних лідерів, формувати й просувати корпоративний імідж, встановлювати корпоративні цінності й стандарти [2].

За допомогою тимбілдингу можна:

- створити й підтримати дружні стосунки в колективі;
- налагодити гармонійну взаємодію між класами;
- познайомити школярів різних класів один з одним у неформальній обстановці, адаптувати нових дітей у колективі;
- зняти психологічну напругу, зняти конфлікт;
- підвищити рівень довіри й взаємодопомоги в колективі;

- сформувати навички взаємодії членів команди в різних ситуаціях;
- підвищити рівень особистої відповідальності за результат;
- перевести мислення дітей зі стану конкуренції до співпраці;
- підвищити командний дух, отримати заряд позитивного настрою [2].

Результатом якісно проведеного тимбілдінга стає: нормалізація атмосфери й відносин усередині колективу, продуктивне розв'язання конфліктних ситуацій; отримання навичок ефективного спілкування: вміння налагоджувати взаємодію, знаходити спільну мову; правильне розуміння розподілу ролей у команді, вміння використовувати ресурси кожного учасника команди; підвищення бажання ділитися досвідом, відкрито обговорювати проблеми й шляхи їх розв'язання, аналізувати минулий досвід, робити висновки, враховувати помилки; підвищення рівня ініціативності учнів; підвищення рівня довіри в колективі [3].

Важливе значення для формування згуртованої команди, орієнтованої на спільні зусилля для виконання різних творчих завдань, має розкриття потенціалу кожного учня, усвідомлення кожним особистого вкладу в загальну справу, координація спільних дій обох статей.

Під час формування культури гендерних відносин у молодших школярів методом тимбілдінгу на етапі формувального експерименту був проведений ряд вправ. Так, прикладом можуть служити такі вправи:

Знайомство. Стільці заздалегідь поставлені у велике загальне коло (за кількістю учасників + двоє ведучих), на двох столах розкладені необхідні матеріали. Подання ведучих. Коротка інформація про цілі й структуру роботи. «У нашій команді є чудова людина» (знайомство й представлення учасників). Учасники в колі обирають пару – людину, що сидить навпроти. Протягом п'яти хвилин їхнє завдання – дізнатися один про одного якомога більше. Потім у загальному колі кожен представляє свого партнера, починаючи зі слів «У нашій команді є чудова людина ...».

Пошук подібностей. Розбивка на чотири мікрогрупи. У кожній мікрогрупі протягом п'яти-семи хвилин учасникам потрібно знайти максимальну кількість зовнішніх і внутрішніх подібностей, притаманних усім учасникам цієї мікрогрупи. Потім влаштовується змагання – кожна група по черзі називає одну схожість. Якщо схожість закінчується, команда вибуває зі змагання. Перемагають ті, хто назвав більше подібностей.

Компліменти («Ти сьогодні молодець ...») у двох колах. Учасники стоять у двох колах – внутрішньому і зовнішньому. Таким чином виходять пари. Учасник із внутрішнього кола говорить учас-

нику із зовнішнього: «Ти сьогодні молодець, тому що ...». Той відповідає: «А ще я – молодець, тому що ...». Потім учасники пересуваються на одну людину. Процедура повторюється. У результаті кожен скаже комплімент комусь і собі.

Листок на спині. Кожному учаснику прикріплюють на спину листок паперу й дають фломастер. Протягом 15 хвилин учасники вільно ходять по кімнаті й пишуть на листках тих, кому хочеться щось написати. Потім листки знімають, кожен читає свій, вставляє в рамку й забирає з собою.

«Справжні» дорослі «відносини». Вправа на подання можливості дівчаткам і хлопчикам разом придумати й програти модель дорослих відносин за заданими умовами, які ускладнюють побудову цих відносин, зіштовхують особистісні позиції та інтереси дівчаток і хлопців.

«Конкурс артистизму». Діти придумують і демонструють командне захоплення. Вітають один одного під оплески. Завданням конкурсу було вибрати будь-яку людину з команди суперників і, витративши не більше 1 хвилини, презентувати його найкращим чином.

В умовах обмеженості навчального часу й необхідності пошуку шляхів формування культури гендерних відносин у молодших школярів доцільно використовувати потенціал тимбілдінга, який активізує діяльність і творчу імпровізацію учнів у ході спільної роботи, орієнтованої на формування культури гендерних відносин особистостей.

Висновки і пропозиції. Отже, можна дійти висновку, що тимбілдінг є не просто методом формування культури гендерних відносин, а виконує дуже важливу функцію, а саме роботи в команді. Це дуже важливо для організації, тому що багато учнів звикли діяти, покладаючись тільки на себе й не усвідомлюючи, наскільки більше ефективності в роботі в команді. До того ж такий метод дозволяє зрозуміти важливість гендерних відносин, що, якщо люди не належно ставляться один до одного, страждає вся команда.

Список використаної літератури:

1. Кікінежді О.М., Кізь О.Б. Формування гендерної культури молоді : науково методичні матеріали до тренінгової програми. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 8. С. 64–68.
2. Обухів Ю.Г., Журавльов П.В. Управління персоналом. Москва, 1997. 245 с.
3. Сартан Г.Н. Тренінг командоутворення. Санкт-Петербург : Мова, 2015. 187 с.
4. Тімбілдінг. *Вікіпедія : вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B8%D0%BC%D0%B1%D1%96%D0%BB%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B3>.
5. Цокур О., Іванова І. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. *Директор школи. Україна*. 2006. № 6. С. 6–12.

Bludova Yu., Ilna O. Formation of the culture of gender relations in young schoolchildren by the timbuilding method

The article considers the theoretical issues of forming a culture of gender relations in junior schoolchildren by the method of teambuilding. One of the most important tasks of the school is the formation of a culture of gender relations in younger students, their ability to interact, the ability to successfully socialize.

Based on the views of scientists, the essence of the concept of "gender relations", which arise in the system of socio-cultural relations of men and women as a result of their communication with each other and with the outside world, manifested in all spheres of human life and society. The key ways to form a culture of gender relations in junior high school students are to unite the children's group, which promotes their enthusiasm and inclusion in joint activities that seek new experiences, attracts them, stimulates mood and strength, unites and unites.

It was found that given the limited study time and the need to find ways to form a culture of gender relations in junior high school students, it is advisable to use the potential of teambuilding, which enhances the activities and creative improvisation of students in joint work focused on forming a culture of gender relations.

Most studies show positive results of the introduction of team building in the educational process. Particularly valuable results of using teambuilding as a method of forming a culture of gender relations in junior high school students are: the development of communication skills and the ability to productively interact with the opposite sex; increasing the level of self-esteem; overcoming gender stereotypes; deeper mastering of educational material; increasing the level of achievement of students with different levels of success; development of logical and critical thinking.

The peculiarities of teambuilding as a method of forming a culture of gender relations in junior schoolchildren have been established.

In the formation of the culture of gender relations in junior high school students by the method of teambuilding in the article presents a number of exercises.

It is concluded that teambuilding is not just a method of forming a culture of gender relations, but performs a very important function, namely teamwork.

Key words: *gender, gender culture, culture of gender relations, team building, younger schoolchildren.*

УДК 316.61

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.9>**Ю. Д. Бойчук**

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, ректор
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

О. С. Казачінер

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

А. І. Галій

кандидат біологічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Статтю присвячено огляду ігрових електронних освітніх ресурсів для формування навичок здоров'язбереження дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, в тому числі й з особливими освітніми потребами. Визначено, що за допомогою гри діти дошкільного й молодшого шкільного віку легше опановують складні навички піклування про власне здоров'я. У дітей з особливостями психологічного розвитку участь у комп'ютерних навчальних іграх викликає зацікавленість; завдяки технологічним можливостям, вибору оптимального темпу тощо діти мають можливість опанувати необхідні знання та вміння у вигляді гри. Було обрано ресурси greenrobot-apps.net і downloadpark.mobi/, за допомогою яких діти навчаються не боятися лікарів, допомагати персонажам гри бути здоровими й красивими. Використовуючи ігрові електронні освітні ресурси, вчителі, фахівці в галузі спеціальної освіти й батьки зможуть залучити дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами, до віртуального медичного огляду маленького пацієнта, надання стоматологічної допомоги, першої допомоги при ранах, опіках, віртуального лікування вух, очей, горла, носа, шкіри, а також до надання допомоги маленьким тваринам тощо. Було проаналізовано технологічні можливості й призначення ігрових електронних освітніх ресурсів: можливість завантаження на андроїд, вибору різних героїв, дидактичні можливості гри (тобто гра повинна мати освітню, виховну, розвивальну й корекційну мету). Визначено алгоритм участі дитини в грі: 1) вибір персонажа; 2) підготовка необхідного інструментарію, предметів; 3) безпосередньо надання допомоги; 4) приведення об'єкта допомоги в належний вигляд. Обґрунтовано, що за допомогою ігрових електронних освітніх ресурсів у дитини із сенсорними й / або інтелектуальними порушеннями розвиватиметься дрібна й загальна моторика, мовлення, розширюватиметься кругозір, покращуватиметься стан пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери. Наголошено на тому, щоб дорослий обов'язково залучав дитину до усвідомленого й виваженого вибору послідовності дій, засобів допомоги персонажу гри.

Ключові слова: здоров'я, навички здоров'язбереження, ігрові електронні освітні ресурси, дитина з особливими освітніми потребами, дитина дошкільного віку, дитина молодшого шкільного віку, гра.

Постановка проблеми. Проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей є виключно важливою для розв'язання сучасних проблем освіти, оскільки саме система освіти формує особистість, від якої залежить майбутнє країни. Серед пріоритетних напрямів роботи сучасної системи освіти виокремлюють такі як утвердження здорового способу життя серед дітей і молоді, діагностику негативних виявів у поведінці школярів, створення умов для подальшої особистісної самореалізації дітей.

Цінність здоров'я визнається всіма педагогами, проте в закладах освіти використовуються технології та методики, спрямовані переважно на розумове навчання та виховання учнів.

Надзвичайно актуальною залишається проблема збереження здоров'я та формування навичок ведення здорового способу життя в дітей з особливими освітніми потребами. Особливо це стосується дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, оскільки саме цей вік є чутливим для

розв'язання окресленої проблеми й залучення дітей до участі у формуванні правильного, грамотного й свідомого ставлення до власного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання впровадження форм, методів, засобів, технологій збереження здоров'я дітей в освітній процес було предметом наукових пошуків таких авторів, як Т.І. Бережна [1], Н.А. Беседа, Н.Л. Бабич [2], О.М. Ващенко [3], Т.Б. Волобуєва [4], Л.В. Гаращенко [5], О.Д. Дубогай [6] та інших.

Науковцями було визначено, проаналізовано й обґрунтовано особливості стану здоров'я дітей з особливими освітніми потребами.

Так, у дітей із порушеннями психофізичного розвитку спостерігається низка супутніх соматичних захворювань (хронічні панкреатити, гастрити, вроджені чи набуті захворювання серцево-судинної системи, перенесені оперативні втручання різної складності тощо), часті захворювання дихальних шляхів (гіподинамічні бронхіти, пневмонії, ангіни), морфофункціональні порушення функцій опорно-рухового апарату (порушення постави, викривлення хребта (сколіоз), формування гіперлордозу чи кіфозу, зниження ресорної функції хребта, деформація нижніх і верхніх кінцівок, плоскостопість).

Аналіз досліджень рухової сфери дітей із різними вадами розвитку дозволяє класифікувати порушення фізичного розвитку й моторики: нескординованість; дискоординація рухів; неточність виконання рухових дій у просторі й часі; неритмічність; низький рівень диференціювання м'язових зусиль; недостатність розвитку функції рівноваги.

Характерними особливостями дітей із вадами також є різноманітні порушення їхнього психічного розвитку: малорухливість, уповільненість усіх рухів або навпаки – явища рухової гіперактивності, занепокоєння, моторна скутість, що проявляється в незграбності, невмінні швидко й правильно виконувати той чи інший рух.

Дослідниками відзначено, що дітям із психофізичними порушеннями притаманні такі симптоми, як швидка втомлюваність, недостатня концентрація уваги, дратівливість, лабільність емоційної сфери, загальна ослабленість.

Крім того, в дітей з особливими освітніми потребами спостерігається недорозвиток дрібної моторики, порушення зорово-моторної координації, відсутня чи слабо виражена ізолювана, диференційована предметно-маніпулятивна діяльність рук. Як наслідок – неготовність руки до письма, неможливість формування навичок самообслуговування.

Також у них внаслідок недосконало розвиненої артикуляційно-м'язової системи порушена мовленнєва функція, а отже й комунікативні навички.

Усі ці особливості загалом впливають на життя дитини, її емоційно-вольову сферу, поведінку,

навчання, настрої тощо. Проведений аналіз особливостей стану загального здоров'я дітей із порушеннями психофізичного розвитку дозволяє стверджувати про необхідність упровадження в освітній процес форм, методів і прийомів, які б допомогли дитині навчитися вести здоровий спосіб життя та піклуватися про своє здоров'я. Такими формами, методами й прийомами, на нашу думку, є ігрові електронні освітні ресурси. Вони сприймаються дитиною дошкільного й молодшого шкільного віку як електронні ігри, зацікавлюють маленького гравця та таким чином виконують свою головну функцію.

Мета статті полягає в огляді й аналізі ігрових електронних освітніх ресурсів для формування навичок здоров'язбереження дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, в тому числі й з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Нами було обрано ресурси greenrobot-apps.net і downloadpark.mobi/. Визначено такі їхні технологічні можливості й призначення: можливість завантаження ігор на андроїд, вибору різних героїв, дидактичні можливості гри (тобто гра повинна мати освітню, виховну, розвивальну й корекційну мету). Наведемо декілька прикладів таких ігор.

Messy Kids Mania [19]. У цій грі можна обрати одного з трьох дітей, які забруднилися. Після цього підготувати інструменти: гребінець для розчісування волосся, мило для вмивання, зубну щітку для чищення зубів, рушник для витирання тіла, ножиці для обрізання довгих нігтів. Обирається та використовується той чи інший інструмент, одяг для головних персонажів. У грі надається можливість сфотографувати й викласти фото в соціальній мережі. Такі ж можливості мають ігри *Dirty Kids Makeover*, *Deluxe Dirty Kids Clean up – Super Cleaning And Dress Up* [10; 9].

В іграх *Monster Doctor – kids*, *Kids doctor examination* [20; 16] є водночас декілька пацієнтів, які потребують медичної допомоги. Гравці мають не лише упоратися з усім, а й зробити це правильно для отримання досягнень і доступу до нових маленьких пацієнтів. Перед використанням препаратів і медикаментів гравець повинен оглянути пацієнта візуально й порівняти зроблені спостереження з іконками, що з'являються. А потім він повинен розпочати розв'язання всіх проблем: очі необхідно закапати, прищипки замазати, рани перебинтувати й заклеїти, а зуби полікувати, вирвати й замінити на нові.

Додатки *Kids dent doctor*, *Royal baby tooth problems* [15; 23] залучають дітей до надання стоматологічної допомоги маленьким персонажам гри.

Додатки *Little Ear Doctor*, *Ear doctor* [17; 11] дадуть можливість віртуально зазирнути в глибину вуха, видалити рідину, сіру й навіть павучків, зістригти волосся та лікувати захворювання вуха.

Nail Doctor – Kids [22]. До переліку обов'язкових дій належить очищення, накладання лейкопластирів, бинтів, позбавлення від колючок і паразитів, вправлення кісток і ремонт нігтів за допомогою спеціальних розчинів.

Головне меню додатків Hand Doctor – Kids Game, Monster hand doctor для андроїд [13; 21] зустрічає гравців вибором пацієнта для рятування від будь-яких хвороб шкіри. Доступні чотири руки із захворюваннями різного ступеня складності. Кожну дію потрібно здійснювати усвідомлено, так, щоб пацієнтові не стало гірше від проведеного лікування. Пропонується почати лікування з найпростішого: позбавитися від бруду, вимивши й висушивши руки, видалити занози, гній, прищики, зробити знеболювальну ін'єкцію, вправити зламани пальці, наклавши на хворобливі місця лейкопластир. По завершенні роботи гравець має обов'язково порівняти дії з історією хвороби, оглянувши виконані й незавершені обов'язки.

Додатки Baby tongue doctor, Tonsils doctor [7; 24] залучають гравців до допомоги маленьким персонажам гри вилікувати хворе горло.

У грі Kids Eye Doctor – Fun Game [14] почерво-нілі очі хворого персонажа гри оглядають із боку всіх можливих причин подібного явища. У спектр обов'язків для гравців входить: вибір пацієнта, який потребує швидкої допомоги, використання крапель для очей, ручна й автономна перевірка зору, лазерне лікування, перевірка об'єктів для окулярів, фотографування.

Little Skin Doctor, Face doctor [18; 12]. Робота з пацієнтом розпочинається з ретельного обстеження: використання якісного освітлення для виявлення проблематичних місць шкіри й складання списку необхідних інструментів. Гравці можуть обприскувати обличчя свого пацієнта, застосовувати дезінфікувальні шприци, спеціальні креми, щипчики, щоб його шкіра набула природної краси.

Baby Pet Vet Doctor [8]. Робота ветеринара є надзвичайно складною, тому що співпрацювати доводиться насамперед із тваринами, які потрапили в скрутні становища. Хтось пошкодив хутро, коли зачепився за гострий паркан, у когось з'явилися прищі або зовсім не дібрано імідж чи не допрацьований стиль. Гравці мають виконувати широкий спектр обов'язків, покликаних урятувати тваринок від нестерпного болю, захистити від забруднень або вигадати надзвичайно унікальний образ.

Насамперед слід визначитися з хворим – вибір із самого початку обмежено внаслідок браку досвіду лікарів, проте згодом, окрім kota й песика, вдасться потурбуватися і про смугасте тигреня. Дії з кожним маленьким пацієнтом також поділено на категорії: догляд і харчування, прийняття ванни, медичний огляд і зміна гардеробу. Кожна категорія у Baby Pet Vet Doctor містить низку

обов'язків – комусь приліпити лейкопластир, комусь змінити вбрання, когось дочиста вимити, знищивши рештки бруду після прогулянки. Baby Pet Vet Doctor для андроїд є цікавим варіантом для запам'ятовування основ догляду за домашнім улюбленцем.

Таким чином, використовуючи ігрові електронні освітні ресурси, вчителі, фахівці в галузі спеціальної освіти й батьки зможуть залучити дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами, до віртуального медичного огляду маленького пацієнта, надання стоматологічної допомоги, першої допомоги при ранах, опіках, віртуального лікування вух, очей, горла, носа, шкіри, а також до надання допомоги маленьким тваринам тощо.

Аналіз технологічних можливостей ігор дозволив визначити такий алгоритм участі дитини в грі: 1) вибір персонажа; 2) підготовка необхідного інструментарію, предметів; 3) безпосередньо надання допомоги; 4) приведення об'єкта допомоги в належний вигляд. Дуже важливо, щоб дорослий обов'язково залучав дитину до усвідомленого й виваженого вибору послідовності дій, засобів допомоги персонажу гри.

Ми вважаємо, що представлені вище ігрові електронні освітні ресурси сприятимуть розвитку дрібної та загальної моторики, мовлення, розширенню кругозору, покращенню стану пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери в дитини із сенсорними й / або інтелектуальними порушеннями.

Висновки і пропозиції. На основі викладеного вище ми можемо дійти висновку про те, що проблема формування в дітей навичок здоров'язбереження була й залишається надзвичайно актуальною. Сучасні діти мають низку проблем, які пов'язані з їхнім дорослішанням, поведінкою, а також недосконалою організацією освітнього процесу, недостатньою увагою з боку вчителів і батьків, ризиком, стресом і негативними явищами в суспільстві, з якими зустрічаються діти в повсякденному житті. І це, безумовно, впливає на їхнє здоров'я.

Лише за умови забезпечення навчально-оздоровчого простору, який передбачає надання якісних освітніх послуг, комплексної систематичної, довготривалої, безперервної корекційно-оздоровчої роботи, дитина з порушеннями може досягнути максимально оптимального рівня розвитку.

Дошкільний і молодший шкільний вік є чутливим для розв'язання окресленої проблеми й залучення дітей до участі у формуванні правильного, грамотного й свідомого ставлення до власного здоров'я.

Ігрові електронні освітні ресурси є мотивувальним засобом для залучення дитини дошкільного й молодшого шкільного віку, в тому числі й з особливими освітніми потребами, вести здоровий спосіб життя та сприяють формуванню навичок збереження здоров'я.

Перспективи подальших наукових пошуків у напрямі проблеми ми вбачаємо в розробці методичних рекомендацій для фахівців і батьків дітей щодо організації роботи з ігровими електронними освітніми ресурсами в закладі освіти й у домашніх умовах. На увагу заслуговує також пошук інших ігрових електронних освітніх платформ, які розв'язують завдання прищеплення дітям навичок здоров'язбереження.

Список використаної літератури:

1. Бережна Т.І. Педагогічні технології здоров'язбереження молодших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі. Рідна школа. 2014. № 4/5. С. 57–61.
2. Беседа Н.А., Бабич Н.Л. Роль і місце здоров'язбережувальних технологій в оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів сучасної загальноосвітньої школи. Наука і освіта. 2014. № 1. С. 76–79.
3. Ващенко О.М. Впровадження здоров'язбережувальної технології в навчально-виховний процес початкової школи. Наук. пр. Донец. нац. техн. ун-ту. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія. 2010. Вип. 8. С. 151–156.
4. Волобуєва Т.Б. Здоров'язбережувальна технологія як система заходів з охорони та зміцнення здоров'я учнів. Рідна школа. 2012. № 7. С. 35–38.
5. Гаращенко Л.В. Розвиток ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей в дошкільних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 20 с.
6. Дубогай О.Д. Навчання учнів початкової школи в системі здоров'язбереження засобами освітньо-рухової методики. Фіз. виховання, спорт і культура здоров'я у сучас. сусп-ві. 2015. № 3. С. 69–74.
7. Baby tongue doctor. URL: <https://downloadpark.mobi/apk-files/baby-tongue-doctor-android-game> (дата звернення: 09.12.2020).
8. Baby Pet Vet Doctor. URL: <https://greenrobot-apps.net/igry/golovolomki/1078-baby-pet-vet-doctor-spasi-kroshechnyh-zhivotnyh.html> (дата звернення: 09.12.2020).
9. Deluxe Dirty Kids Clean up – Super Cleaning And Dress Up Game For kids. URL: <https://www.microsoft.com/en-qa/p/deluxe-dirty-kids-clean-up-super-cleaning-and-dress-up-game-for-kids/9pltd4dkcc2p?activetab=pivot:overviewtab> (дата звернення: 09.12.2020).
10. Dirty Kids Makeover FREE – Kids Makeover and Adventure Games. URL: <https://www.amazon.com/Dirty-Kids-Makeover-FREE-Adventure/dp/B00K7YD8YY> (дата звернення: 09.12.2020).
11. Ear doctor – kids games. URL: <https://downloadpark.mobi/apk-files/ear-doctor---kids-android-games> (дата звернення: 09.12.2020).
12. Face doctor – kids game. URL: <https://downloadpark.mobi/apk-files/face-doctor---kids-android-game> (дата звернення: 09.12.2020).
13. Hand Doctor – Kids Game. URL: <https://greenrobot-apps.net/igry/golovolomki/1608-hand-doctor-kids-game-lechi-ruchki-malyshey.html>.
14. Kids Eye Doctor. URL: <https://greenrobot-apps.net/igry/golovolomki/1188-kids-eye-doctor-fun-game-akkuratnyy-glaznoy-vrach.html> (дата звернення: 09.12.2020).
15. Kids dent doctor – kids game. URL: <https://downloadpark.mobi/apk-files/kids-dent-doctor---kids-android-game> (дата звернення: 09.12.2020).
16. Kids doctor examination. URL: <https://downloadpark.mobi/apk-files/kids-doctor-examination-android-game> (дата звернення: 09.12.2020).
17. Little Ear Doctor. URL: <https://greenrobot-apps.net/igry/arkady-i-ekshn/1066-little-ear-doctor-lechi-ushipacientam.html> (дата звернення: 09.12.2020).
18. Little Skin Doctor – Free game. URL: <https://greenrobot-apps.net/igry/golovolomki/1119-little-skin-doctor-free-game-lechenie-kozhnyh-bolezney.html> (дата звернення: 09.12.2020).
19. Messy Kids Mania. URL: <https://greenrobot-apps.net/igry/arkady-i-ekshn/1143-messy-kids-mania-izbav-detey-ot-gryazi.html> (дата звернення: 09.12.2020).
20. Monster Doctor – kids games. URL: <https://greenrobot-apps.net/igry/golovolomki/1120-monster-doctor-kids-games-blagorodnaya-pomosch.html> (дата звернення: 09.12.2020).
21. Monster hand doctor Android Game. URL: <https://downloadpark.mobi/apk-files/monster-hand-doctor-android-game> (дата звернення: 09.12.2020).
22. Nail Doctor – Kids Games. URL: <https://greenrobot-apps.net/igry/golovolomki/1083-nail-doctor-kids-games-lechite-nogti-pacientam.html>.
23. Royal baby tooth problems. URL: <https://downloadpark.mobi/apk-files/royal-baby-tooth-problems-android-game> (дата звернення: 09.12.2020).
24. Tonsils doctor – kids game. URL: <https://downloadpark.mobi/apk-files/tonsils-doctor---kids-android-game> (дата звернення: 09.12.2020).

Boyчук Yu., Kazachiner O., Halii A. Using game electronic recourses for formation preschool and primary school age children with special educational needs' health-saving skills

The article is devoted to the review of game electronic educational resources for the formation of preschool and primary school age children's (including those with special educational needs') health-saving skills. It has been determined that with the help of the game, preschool and primary school age children can more easily master the complex skills of taking care of their own health. In children with special needs, participation in computer educational games is of interest; thanks to technological capabilities, choosing the optimal pace, etc.,

children have the opportunity to acquire the necessary knowledge and skills in the form of educational game. The resources greenrobot-apps.net and downloadpark.mobi/ were chosen, with the help of which children will learn not to be afraid of doctors, to help the game characters to be healthy and beautiful. Using game electronic educational resources, teachers, specialists in the field of special education and parents will be able to involve children, including those with special educational needs, in a virtual medical examination of a young patient, dental care, first aid for wounds, burns, virtual treatment of ears, eyes, throat, nose, skin, as well as to help small animals, etc. The technological possibilities and purpose of game electronic educational resources were analyzed: the possibility of downloading to android, choosing different characters, didactic possibilities of the game (ie the game should have an educational, upbringing, developmental and corrective aims). The algorithm of the child's participation in the game is determined: 1) the choice of the character; 2) preparation of necessary tools, instruments; 3) direct assistance; 4) bringing the object of assistance in proper form. It is substantiated that with the help of play electronic educational resources a child with sensory and / or intellectual disabilities will develop fine and general motor skills, speech, broaden horizons, improve the state of cognitive processes and emotional and volitional sphere. It is emphasized that the adult must involve the child in a conscious and balanced choice of sequence of actions, means of helping the game character.

Key words: *health, health-saving skills, game electronic educational resources, child with special educational needs, preschool age child, primary school age child, game.*

О. І. Бондаренко

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3
факультету лінгвістики
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

О. О. Сергєєва

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3
факультету лінгвістики
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ДАТСЬКІ EFTERSKOLE ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Статтю присвячено основним напрямкам змін, що відбулися в освітніх навчальних закладах Данії, починаючи з Другої світової війни й дотепер. Проаналізовано перспективи подальшого розвитку цих закладів у Данії та у світі завдяки універсалізму освітніх ідей, які походять від ґрундтвєйської концепції школи, на все життя. Також у статті викладено унікальну педагогіку школи Efterskole в Данії, що демонструє високоякісну освіту для молодих людей у віці від 14 до 18 років, які прагнуть обрати свій майбутній життєвий шлях після здобуття середньої шкільної освіти, перш ніж продовжувати навчання в інших навчальних закладах. Efterskole розділені за різними профілями й цільовими групами навчальних закладів: заклади з особливими потребами й спеціалізовані навчальні заклади з певним профільними предметами. Слід зазначити, що ці школи мають загальноосвітню спрямованість та оснащення демократичним громадянством молоді для управління викликами сучасного суспільства. В освітніх школах Efterskole розглядаються програми, що мають на меті підвищення незалежності студентів, критичного мислення, а також розвивають їх як демократичних і соціально свідомих громадян із глобальним світоглядом, що готові до різних життєвих викликів. Відзначається, що Efterskole допомагає старшокласникам будувати міцні дружні стосунки, розширювати горизонти й розвинути погляд на життя. Завдяки діалогу й активній взаємодії як студенти, так і викладачі цілодобово залишаються разом в освітній громаді: студенти працюють над визначенням власних індивідуальних потреб, інтересів, цінностей та особистості.

Самобутня педагогіка Efterskole сприяє розвитку почуття позитивних особистих стосунків, спільних цінностей і спільної відповідальності, створює сприятливі умови для розвитку соціальних і навичок міжособистісного спілкування, а також сприяє підвищенню автономності молоді й самосвідомих зрілих особистостей.

Важливими ознаками сучасної освітньої модернізації в Данії є інтернаціоналізація змісту навчання та відкритість освітньої системи, її інтеграція в європейський освітній простір, демократизація освіти, удосконалення підготовки учнівської молоді до вступу у світ праці.

Значущим є показ особливості датської системи освіти. У статті ми розглянемо наявні заклади.

Ключові слова: датські Efterskole, школа на все життя, освіта, відповідальність, всебічно розвинена особистість, навички міжособистісної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Останнім часом в Україні простежується тенденція вивчення досвіду освітніх систем іноземних країн, особливо скандинавських. Багато науковців досліджують роботу освітніх закладів різних рівнів. Так, зокрема, феномен освіти Данії вивчали: Т. Десятов, А. Кузьминський, О. Огієнко, В. Рогінський, А. Роляк, Г. Сагач, Л. Сіраєва, Н. Шугалій і багато інших вчених і науковців.

Мета статті. З метою викладення теоретичних основ організаційно-педагогічних особливостей датської Efterskole будуть розглянуті такі цілі дослідження: 1) окреслення етапів системи середньої школи Данії; 2) короткий розгляд історії створення Efterskole в Данії; 3) дослідження профілю Efterskole; 4) аналіз та узагальнення педагогічної концепції Efterskole. Додаткові цілі дослідження:

1) розглянути етапи системи середньої школи Данії; 2) ввести в історичний екскурс щодо створення Efterskole в Данії; 3) дослідити профілі Efterskole; 4) проаналізувати й узагальнити педагогічну концепцію Efterskole.

Виклад основного матеріалу. Сучасна українська загальноосвітня школа вимагає модернізації свого змісту й організації на шляху до ефективної інтеграції в глобальне освітнє середовище. Оптимізація процесу розв'язання цих питань стає можливою лише за умови критичного вивчення прогресивного педагогічного досвіду зарубіжних країн, зокрема Данії.

Нині Данія славиться передовим станом своєї системи освіти, що своєю чергою значною мірою сприяє високим стандартам соціального забезпечення. У країні надаються чудові можливості для

активного навчання та всебічного розвитку особистості молоді. Efterskole – це унікальна датська школа-інтернат, де учні у віці від 14 до 18 років можуть вибрати один, два або три роки, щоб закінчити початкову освіту. Водночас датська освітня система прагне бути демократичною, відкритою та гнучкою, забезпечуючи конкурентоспроможність у сучасному глобальному суспільстві. Згідно з Датським законом про школу 2014 року [2] є три основні цілі шкільного навчання, які полягають у такому: «1) кинути виклик усім учням розкрити свій повний потенціал; 2) зменшити значення соціального походження студентів для академічних результатів; 3) посилити довіру до школи й добробуту учнів шляхом демонстрації поваги до професійних знань і практичних навичок» [4, с. 18]. Шкільна освіта в Данії не лише орієнтована на результати навчання, але й вчителі намагаються сформувати орієнтацію на самовдосконалення, самопізнання та інтерес до нового в молодих людей. У школах учнів цінують за їхні особисті якості й навички міжособистісного спілкування, що своєю чергою допомагає формувати впевненість у їхній майбутній соціальній ролі в суспільстві. Також слід зазначити, що в порівнянні з державними школами Efterskole має істотну свободу, наприклад, вибір предметів, методи навчання та підхід до навчання. Вони різняться в залежності від політичної, релігійної або педагогічної орієнтації школи. Свобода Efterskole гарантується істотними державними субсидіями як для шкіл, так і для студентів.

Шкільна система в Данії охоплює: обов'язкову фазу початкової та молодшої середньої освіти (дев'ять років навчання), що здійснюється в основному через державні муніципальні школи (Folkeskoles), та фазу середньої та вищої освіти (від двох до п'яти років навчання), що охоплюється загальним терміном «освіта молоді» (Ungdomsuddannelser).

Остання фаза пропонує цілий ряд програм для дітей віком від 16 до 19 років, що охоплюють дві сфери:

1) університетська підготовча освіта, що має право на доступ до вищої освіти;

2) професійні або технічні програми, спрямовані на прямий вихід на ринок праці [2].

У датській системі середньої освіти все влаштовано таким чином, що старшокласники не бояться йти у вищий навчальний заклад і не впадають у сум'яття, обираючи життєвий шлях. Це пов'язано з так званим післяшкільним навчальним закладом, датською мовою відомою як Efterskole (буквально від датського "postschool"). Як було вже зазначено раніше, Efterskole є різновидом інтернату, унікальним для Данії, де учні (датські й іноземні) у віці від 14 до 18 років можуть вибрати рік або навіть два роки навчання в молодшій середній школі перш

ніж продовжувати навчання в старшій середній школі. Тобто після закінчення обов'язкової освіти багато учнів не переходять прямо до середньої школи, а натомість вступають до Efterskole. Цей тип школи призначений для молодих людей, які ще не вирішили, чим хочуть займатися після школи, або які не повністю соціалізовані.

У статті ми вирішили використати датське слово Efterskole для адекватності перекладу. Це пояснюється тим, що в англійській мові існує термін Continuation High School («продовження середньої школи») як відповідний опис датської Efterskole. Однак термін Continuation High School в американській англійській мові є оманливим поняттям цілей і форми "Efterskole", що пропонує не лише академічні програми, а й профорієнтацію та консультування, допомогу в навчанні на роботі, працевлаштування, а також розвиток перспективи кар'єрного росту студентів. Тому термін Efterskole буде використаний у всій роботі для позначення цієї унікальної датської школи.

Перший ефтерскол був заснований близько 150 років тому. Школи були тісно пов'язані з Датською народною вищою школою та освітніми ідеями NFS Grundtvig (1789–1872 роки), які хотіли, щоб школи забезпечували освіту на все життя, а не формальне професійне навчання [1].

Далі ми вичерпно розберемо сьогоденний стан справ з Efterskole у Данії. Нині Efterskole – це приватна школа, яка отримує значну державну субсидію: близько 66% шкільного бюджету покривається центральним урядом, а 33% – батьками [3, с. 12]. Натепер у Данії понад 260 ефтерсколів, які залучають близько 28 500 студентів з усіх верств суспільства. Розмір цих шкіл коливається від 35 до 500 учнів, але в середньому він становить приблизно 100–120 учнів. Ефтерсколи пропонують глибоку освіту в таких галузях, як природничі науки, мистецтво, фізичне виховання, крім обов'язкових предметів загальної освіти, й готують молодь до дорослого життя шляхом підвищення рівня їхнього розвитку особистості [3, с. 11].

Більшість Efterskoles пропонують ті ж предмети й випускні іспити, що й державні школи, але багато з них зосереджені на спеціальних предметах, таких як фізичне виховання, музика або театр, або пропонують різні види спеціальної освіти.

Одна з речей, які є унікальними в Efterskole, – це відносини між вчителем та учнем. Вчитель несе відповідальність за навчання та спостереження за межами шкільних годин. Це означає, що вчителі й студенти разом цілий день із моменту, коли студенти прокидаються, та поки вони не лягають спати. Це часто породжує тісні, особисті й неформальні відносини між учнями й вчителями. Як результат, ця спільність і самобутня педагогіка сприяють відчуттю позитивних особистих стосунків і спільних цінностей, створюють сприятливі

умови для розвитку соціальних і міжособистісних навичок учнів, а також роблять їх більш автономними учнями й зрілими особистостями.

Визначна педагогічна концепція в Efterskole враховує теорію особистісного розвитку Гоннета, засновану на взаємодії, яка сприяє соціальному розвитку й вдосконаленню особистості студента [6, с. 187–201; 7, с. 122; 8]. Взаємодія своєю чергою пов'язана з трьома категоріями визнання: любов – враховує фізичні потреби й емоції, які задовольняють інші; права – стосується розвитку моральної відповідальності та, як наслідок, посилення моральної поведінки; солідарність – належить до розпізнавання особистих рис і здібностей через «соціальний засіб, який повинен бути здатним висловити характерні відмінності між суб'єктами людини загальнолюдським, а точніше – інтерсуб'єктивно, обов'язковим способом» [7, с. 122] – все це є важливим для розвитку позитивного ставлення до себе [6, с. 187–201; 7, с. 122]. Як зазначав Гоннет, «це лише завдяки кумулятивному набуттю базової впевненості в собі, самоповаги й самооцінки, що забезпечуються одна за одною, переживаючи ці три форми визнання, – що людина може прийти, щоб побачити себе або сама, безумовно, як автономна й індивідуальна істота й ототожнюватися зі своїми цілями й бажаннями». Бувши важливим для зміцнення самооцінки учнів і забезпечення їхньої самореалізації, визнання вважається важливим засобом оцінки чи поваги інших людей, а також є основним для саморозуміння. Ці висновки Гоннета [6, с. 187–201; 7, с. 122] забезпечили викладачів Efterskole трьома основними сферами педагогічного впливу: 1) афективна сфера освіти (співвідноситься з «формою визнання любові»), яка забезпечує інтерсуб'єктивність та емоційний досвід з іншими, зокрема й у цілому світі; 2) моральна сфера виховання (співвідноситься з «формою визнання прав»), що сприяє особистому морально-етичному вдосконаленню; 3) соціальна сфера освіти (співвідноситься з «формою визнання солідарності»), яка створює середовище для дружніх стосунків у дуже відкритий спосіб, створюючи нові дружні стосунки, завдяки яким учні формують впевненість у розвитку власної ідентичності, підвищуючи почуття власної гідності, а також відповідальність і турботу про інших.

Висновки і пропозиції. З огляду на вищезазначене, Efterskole забезпечує активну взаємодію, яка виходить далеко за межі класів і входить у різноманіття життя, яке сприяє широкій демократичній спільноті. Оцінюючи предметну компетентність, датські вчителі відзначаються побудовою демократичних відносин зі студентами й зосереджуються на навчанні громадянства й автономному навчанні [4, с. 17–34]. Різні типи роботи, а саме групової та проєктної, дуже популярні в цих

школах із метою заохочення активної взаємодії учнів, а також зосередження уваги на їхньому особистому розвитку [9, с. 315–327]. Ще одним аспектом цього є те, що всі студенти виконують домашні завдання для себе й задля загального блага, а також співпрацюючи в парах і групах під час різних проєктних робіт.

Функціонуючи у формі школи-інтернату, Efterskole пропонує специфічну педагогічну систему, засновану на дотриманні правил і соціальних практик та їх повазі. Ця специфічна педагогічна система дозволяє студентам і викладачам будувати дружні стосунки в різних контекстах (наприклад, навчання, побут тощо) на основі активної та залученої співпраці. Навчальна взаємодія в Efterskole розгортається в багатьох різних рамках як усередині, так і поза класом із викладачами, які не просто викладають, вони дидактично представляють, проводячи значущу взаємодію. Викладачі також є справжніми співрозмовниками, які серйозно ставляться до питань, що виникають у молодих людей щодо їхнього життя та майбутнього, а також керують ними стосовно питань, на які вони, можливо, навіть не знають відповіді.

Підбиваючи підсумки, можна зробити висновок, що датська система середньої освіти розроблена таким чином, що студенти мають більше можливостей розвивати свої таланти в різних академічних сферах. Ключові слова, що лежать в основі педагогіки Efterskole, – це всебічний розвиток особистості, міжособистісні навички й солідарність. У поєднанні зі специфічною педагогікою Efterskole створює сприятливі умови для академічного й соціального зміцнення студентів, а також робить їх більш автономними й зрілими.

У контексті досліджуваного питання обсяг подальших досліджень передбачає вивчення галузей і загальної освіти в Efterskole, а також використання педагогічних методів датськими викладачами у сфері цілісного розвитку особистості учнів з метою розгляду перспективних шляхів запозичення датських прогресивних ідей в освітнє середовище України.

Список використаної літератури:

1. Allchin A.M., Bradley S.A.J., Hjelm N.A., Schjørring J.H. Grundtvig in International Perspective: Studies in the creativity of interaction. Aarhus : Aarhus University Press, 2000. 209 p.
2. Danish Ministry of Education. Improving the Public School – overview of reform of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education). Copenhagen : Danish Ministry of Education, 2014. 24 p.
3. Danish Ministry of Education. The Danish Free School Tradition. Copenhagen: Danish Ministry of Education, 2018. URL: <https://www.friskoler.dk/>

- fileadmin/filer/Dansk_Friskoleforening/Billeder_og_video/Eng_version/faelles_international_hefte_18_small.pdf.
4. Dorf H., Kelly P., Pratt N., Hohmann U. Varieties of teacher expertise in teaching. Danish language and literature in lower secondary schools. *Nordic Studies in Education*. 2012. No. 32 (1). P. 17–34.
 5. Efterskole Association. Lists of schools that focus on special subjects. 2018. URL: <https://www.efterskole.dk/en/In-english/Schoollists> (Accessed: 20 January 2019).
 6. Honneth A. Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition. *Political Theory*. 1992. No. 20 (2). P. 187–201.
 7. Honneth A. The Struggle for Recognition: The Grammar of Social Conflicts. Cambridge : Polity, 1995. 240 p.
 8. Honneth A. Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory. Cambridge : Polity, 2007. 296 p.
 9. McNess E. Culture, context and the quality of education: evidence from a small scale extended case study in England and Denmark. *Compare*. 2004. No. 34 (3). P. 315–327.
 10. Powell R. The Danish Free School Tradition: A Lesson in Democracy. Chichester, UK : Curlew Productions, 2001. 40 p.

Bondarenko O., Serheieva O. Danish Efterskole as a pedagogical phenomenon

This article focuses on the main changes in Danish educational institutions from the Second World War to the present day. It is analyzed the prospects for further development of these institutions in Denmark and around the world due to the universality of educational ideas derived from the Grundtvigian concept of lifelong learning. The article also highlights the unique pedagogy of the Efterskole school in Denmark, which demonstrates high-quality education for young people aged 14 to 18, who seek to choose their future life path after high school before continuing their education in other educational institutions. Efterskole is divided into different profiles and target groups of educational institutions with special needs and specialized educational institutions with specific profile subjects. It should be noted that these schools have a general – educational orientation and equipping young people with democratic citizenship to manage the challenges of modern society. Efterskole educational schools consider programs aimed at increasing students' independence, critical thinking, and developing them as democratic and socially conscious citizens with a global worldview, preparing for various life challenges. It is noted that Efterskole helps high school students build strong friendships, expand horizons and develop an outlook on life. Through dialogue and active interaction, both students and teachers stay together in the educational community around the clock: students work to identify their own individual needs, interests, values, and personality.

Efterskole's original pedagogy promotes a sense of positive personal relationships, shared values, and shared responsibilities, creates favorable conditions for the development of social and interpersonal skills, and enhances the autonomy of young people and self-conscious adults.

Important features of modern educational modernization in Denmark are the internationalization of the content of education and the openness of the educational system, its integration into the European educational space, the democratization of education, improving the preparation of young students to enter the world of work.

It is important to show the features of the Danish education system. In this article we will consider the existing institutions.

Key words: *Danish Efterskole, school for life, education, responsibility, comprehensively developed personality, interpersonal skills.*

UDC 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.11>**N. O. Butkovska**Senior Lecturer at the Pedagogic, Foreign Philology and Translation Department
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPING METHODOLOGY

The article considers the main tendencies in modern methodology which give the opportunity to develop the language competence and strategies of the effective learning process and to participate in the professional communication situations. It compares the principles of the old and new schools, the approaches to foreign language learning, present the nature and benefits of modern pedagogical technologies and techniques which enable to engage students in teaching – learning process. Distance learning cannot but consider the existing combination of new and traditional technologies in hybrid learning. All methods are aimed at the developing of four language skills: reading, writing, speaking and listening. At the same time, they emphasize the use of audio, video and interactive resources. Thanks to a variety of methodological techniques, among which one of the leading places is taken by language technologies, they contribute to the formation of the skills necessary for a person in modern business life (the ability to make a report, conduct presentations, conduct correspondence, etc.). The article considers the principles of the “old school”. Among them are: direct method; grammar-translation method; audiovisual and audio-lingual and suggestopedic methods. Special place is given to communicative method which is based on the idea that the successful learning of foreign languages occurs through learning real situations and leads to natural mastery and the ability to use foreign languages. It is focused on developing not only the language knowledge, but the creativity and general outlook of the students. Among other methods of foreign language learning described in the article are intensive, emotional-semantic, linguo-sociocultural method. The last one involves an appeal to such a component as social and cultural environment. The neurolinguistics approach, blended learning, preparation for tests and qualification exams, which is very popular nowadays, are also highlighted in the article.

Key words: technology resources, language learning, learning approaches, educational environment, knowledge and skills, outlook of students, blended learning.

Formulation and justification of the problem relevance. Significant strengthening of globalization as a complex of communication tendencies makes the internal system of education more active. It is especially important for Ukraine which integrates into the European community. In Ukraine English learning methodology is divided into domestic and foreign schools.

Learning foreign languages gives students the opportunity to develop the language competence and strategies they need, to participate effectively in the learning process and in the professional communication situations in which they could find themselves. As a result, their competitiveness in the labor market increases. The main tendencies in modern methodology can be distinguished as: individual approach to students (student-based); approach with the more active role of students (student-centered); use of online resources in training (training videos, web exercises and tests, online platforms for training); frequent use of game tasks (edutainment); globalization and the ability to use networking for the practice of speaking and writing (social networks, communication platforms, online language exchange); implementation of creative assignments using technology (web collages, projects, web quests, recording audio and video monologues); choosing authentic material for discussion, reading and viewing. There are many different language competences, developing

techniques in educational institutions. A wide choice of techniques points out to the enhancement of the intellectual culture consuming. The methodology development allows teachers to choose the optimal one. Every method has its own peculiarities. It motivates students. Nowadays when the world is dealing with pandemic of coronavirus, schools and universities conduct remote lessons. Distance learning cannot but consider the existing combination of new and traditional technologies in hybrid learning. Teachers should create technology-integrated classroom materials. These materials are focused on learning, not on technology issues [8, p. 95].

Analysis of the recent research and publications. The literature review provides a list of technology resources that can guarantee the best result of learning. Teachers should be aware of the advantages and disadvantages of this or that technology of language learning. There are many authors who describe a key role that different technologies play in language learning. Solanki and Shyamlee supported the view that language learning depends on technology. According to Hennessy, Ruthven, and Brindley and Pourhosein Gilakjani, technology integration is defined in terms of how effectively teachers use familiar methods and how it may change these methods. Such researchers as Peter Skehan, Rod Ellis, Scott Thornbury, Lozanov, Claude Germain,

Michel Paradis, T Sharma and Barrett analyzed the basic principles and tendencies of methodology. Dockstader defined the role of technology in the educational environment and helped learners in adjusting their own learning process and in finding information that the teachers were not able to provide.

Previously unsolved parts of general problem.

Most of foreign language teachers are equipped with out of date books that even natives will find complicating and students only study them to pass examinations and the medium of class communication is mostly not English. Teachers mostly apply old and time-proved technologies without using new ones, for example ICT. It is applied either if the institution forces teachers to use it or there is abundance of ICT resources or the teachers are well equipped in ICT skills. Teachers do not want to use new technologies because they are either lack of necessary skills, the sufficient manpower, device shortage or time and funding issues. In any case schools are adjusting to accommodate society's needs of new technologies and to accommodate the ever-increasing need of resources and their integration in educational process [8, p. 98].

The purpose of the article is to study and present the nature and benefits of modern pedagogical technologies and techniques that engage students in teaching – learning process.

The main material of the study. Previously, the priority was given to grammar, almost mechanical mastering of vocabulary, reading and literary translation. These are the principles of the “old school”. Among them are: 1. Direct method. 2. Grammar-translation method of teaching. 3. Audiovisual and audio-lingual methods.

If to reject American English and the TOEFL test as a kind of language learning results indicator, then two monopolists in the field of teaching British English – Oxford and Cambridge may be distinguished. Both university centers and other educational institutions work with certain publishers, therefore, for example, a textbook developed in Birmingham or Leeds may be offered under different brands. Both publishers compete to maintain their prestige. Their mutual competition is a guarantee of quality. So, to make a summary, the British methods have a number of distinctive features. Most of them are based on the integration of traditional and modern teaching methods. They are differentiated by the age groups and multilevel approaches enable the development of an individual human personality, self-identification, and ability to think. They focus on the popular individual approach. Without exception, all British methods are aimed at the developing of four language skills: reading, writing, speaking and listening. At the same time, they emphasize the use of audio, video and interactive resources. Thanks to a variety of methodological techniques, among which one of the leading places

is taken by language technologies, British courses contribute to the formation of the skills necessary for a person in modern business life (the ability to make a report, conduct presentations, conduct correspondence, etc.). The indisputable “pluses” of British developers are the compilation of a course based on authentic material, paying great attention to the style, the desire to teach “situational” and “live” English through “life” examples of semi-real characters. Some (but not all) techniques are distinguished by a good systematization of the material. Perhaps, British methods are the best option for those who want to study “real English” or pursue a narrowly specific goal of linguistic training [8, p. 97]. On the contrary the essence of the “old school” methods are that a teacher pays more attention to good pronunciation, spontaneous use of language, translation, and attention is paid to grammar analysis.

The grammar-translation method is a classic method that has been used for decades. The goal of the grammar-translation method is to learn how to read and translate using grammatical rules.

The direct method is based on the student's direct practice in spoken English, understanding of foreign language in general everyday situations.

Audiovisual and audiolingual method aims to create a mechanical habit that is formed by repeating basic patterns. It focuses on repetition and keeping in mind standard phrases, completely ignoring the role of context in the process of language learning [14].

Suggestopedic technique has been the most popular method for a long time. It is suitable for a group teaching of trainees. The main principle of achieving success is teamwork. Usually, this technique uses jokes, rhymes, various songs and humorous texts, so the whole learning process is fun and easy. All communication in the classroom is strictly in English. Students think up fictitious names, lives, compose stories, and solve simple and global problems. With the help of this technique, students successfully overcome the language barrier. Speech recognition skills are improved significantly. This method has more in common with the communicative method [14].

Nowadays an increasing number of teachers are turning to the communicative method of learning English. The communicative method is based on the idea that the successful learning of a foreign language occurs through learning real situations, which, in turn, leads to natural mastery and the ability to use foreign language. The communicative method implies a lot of student activities. The object of this method is speech itself, that is, this technique primarily teaches to communicate. The instructor's job is to involve everyone in the classroom. Although the communicative method is relevant, its modifications have developed new approaches in the methodology [1, p. 472]. The main bearer of these approaches is Oxford and Cambridge courses. The Oxford and

Cambridge approaches to the language learning are united by the fact that most of the courses are based on a communicative methodology, integrated with some of the traditional elements of teaching. It assumes maximum immersion of the student in the language process, which is achieved by reducing to a minimum student's appeal to the native language. Its main goal is to teach students to speak fluently in the target language, and then think in it. It is also important that mechanical reproducing of exercises is also absent. Their place is taken by game situations; work with a partner, tasks to find errors, comparisons that are connected not only with memory, but also with logic, the ability to think analytically and figuratively. Textbooks often include extracts from the English-English dictionaries, not English-Ukrainian, English-French, English-Italian, etc. The whole complex of techniques helps to create an English-speaking environment in which students should "function": read, communicate, participate in role-playing games, express their thoughts, and draw conclusions [2, p. 33]. Oxford and Cambridge courses are focused on developing not only the language knowledge, but also the creativity and general outlook of the students. The language is very closely connected with the cultural characteristics of the country; therefore, the courses certainly include a regional aspect. The British consider it necessary to give a person the ability to easily navigate in a multicultural world. Isolation has not been overcome enough to understand the importance and inevitable necessity of this aspect. For all the British traditions, globalization is a serious problem, the solution of which is being sought. They are focused on developing not only the language knowledge, but also the creativity and general outlook of the students. The language is very closely connected with the cultural characteristics of the country; therefore, the courses certainly include a regional aspect [8, p. 98].

Task based learning approach appeared in the late 80s, but gained popularity in the mid-2000s. The theoretical foundations were laid by: Peter Skehan, Rod Ellis, Jane Willis and others. Its basic principles are: 1. TBL (task based learning) is a branch of the communicative method in which students perform authentic tasks; 2. Using materials and exercises that students perform in everyday life. The main thing is to solve a problem (rent a car, conduct an interview) using the language structures that exist in the everyday life of students. Completing the assignment includes: Task> Planning> Report was described by Jane Willis in 1996. Students must tell about how they completed the task and what results they achieved. For example, they make a presentation for the whole class – this is one of the differences from the traditional PPP method (presentation, practice, production). 3. Globalization and the ability to use networking for speaking and writing (social net-

works, communication platforms, online language exchange). 4. Implementation of creative assignments using technology (web collages, projects, web quests, recording audio and video monologues). The choice is given to the authentic material for discussion, reading and viewing [16].

CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach has been known since 1994, but gained its popularity in the mid-2000. The term was suggested by David Marsh. The basic principles are 1. To consider other subjects that are taught through the English language, i.e. not only the language, but also the content is learnt. The content should be understandable and accompanied by visual support (illustrations, graphs, diagrams). 2. All types of speech are activity integrated, but the language does not adapt depending on the level. Problems are: lack of material and qualified teachers [14].

Dogme ELT approach appeared in 2001. The theoretical foundations were laid by Scott Thornbury. The basic principles are: 1. "Freedom" from textbooks and lesson plans: the key structures of the language are not prepared by the teacher in advance, but "pop up" in the educational process. Moreover, the lesson can be absolutely unpredictable for the teacher. 2. Content is created by students (dialogues, audio and video recordings); everything that happens in the lesson, including materials, is directly related to the life of students. Disadvantages are: the teacher is not flexible, but is able to switch over quickly and have a lot of experience. This approach is not suitable for specialized courses preparation, such as preparing for exams, and for beginners' level [12].

Flipped classroom approach was introduced in 2007 by Jonathan Bergman and Aaron Sams. Later, this trend was actively used in teaching English. The basic principles are: 1. The task is given to the students to work it out before the lesson (for example, a video lecture on grammar), during the lesson time is not wasted on analyzing the theory, all attention is paid to discussion and productive practice. 2. Students study at their own pace and come to the lesson prepared. Thanks to the independent work of students, teachers have time to cover more material. Disadvantages are: 1. It is suitable for motivated students above intermediate level. 2. It is a lecture-style teaching with students receiving information passively. They are not involved in parsing the topic, guided discovery is not used here. Along with the communicative method of learning English there are linguo-sociocultural method, emotional-semantic method, intensive technique, blended learning and special place is given to the neurolinguistics approach [6, p. 173].

One of the most serious and comprehensive methods of foreign language learning is linguo-sociocultural method, involving an appeal to such a component as the social and cultural environment.

In linguistics sociocultural method appeared on the board of the concepts of language and culture interaction [9]. The supporters of this method believe that a language loses its life when the aim of language learning is to master only "lifeless" lexical and grammatical forms. Someone remarked that "personality is a product of culture". Language is a product of culture too. And the language mistakes confirm this statement the most convincingly. An English learner can use the grammatically correct expression "The Queen and Her relatives", but the native speaker will hardly understand that it means "The Royal Family". If a target tongue student with a very good knowledge of the language says "Don't you want to go?" the native speaker will not perceive it the best tone, because it is accepted to use the expression "Would you like to go?". Usually the business expression "What questions are you interested in?" is often translated as "What problems are you interested in?" This translation doesn't not take into account that that the English word "problem" has a persistently negative connotation. The correct question would sound: "What issues are you interested in?" In most methods such "blunders" are considered as "ignorance of the country". But at present, when the interest in individual cultures and nations is constantly growing, such mistakes are unforgivable. The linguo-sociocultural method takes into account the simple fact that 52% of mistakes are made under the influence of the native language, and 44% are hidden within the studied language. They used to monitor the correctness of speech, but now, they seek to increase its content. The meaning of the transmitted information is important, that is the communicative level, because in any case the ultimate goal of communication is to be understood. The linguo-sociocultural method includes two aspects of communication – linguistic and intercultural. Our lexicon has been added by the new word "bicultural". It is a person who is easily guided by national characteristics, history, culture, customs of two countries, civilizations and if you like, worlds. For a university foreign language student not only a high level of reading, writing, and translation is important (although this is by no means excluded), but "linguo-sociocultural competence" or the ability to deeply analyze the target tongue culture. Most of the techniques initially allow it. Today, language is "not only a vocabulary, but also a person's way of expressing himself. It serves for purposes of communication and is able to express the whole body of knowledge and ideas of a person about the world" [9, p. 191]. In the West, language is understood as a "communication system" which consists of certain fragments and a set of rules used for the purpose of communication. A very important difference between Western linguistic thinking is the understanding of the language not only in connection with a certain state, but also with a certain part of the country, region, etc.

In this approach, the language goes hand in hand with the culture of a part of the country, region, that is, with the ideas, customs of a certain group of people, society. Sometimes culture is understood as the society itself, civilization [9, p. 193].

This definition of the linguo-sociocultural method does not exaggerate the strength and significance of the language in the modern world. The supporters of this method think that, language is "a powerful social tool that forms ethnos, and nation through the storage and transfer of culture, traditions, social consciousness of a given speech complex. According to this approach to language, intercultural communication is, first of all, "adequate mutual understanding of two interlocutors or people, exchanging information belonging to different national cultures". "Then their language becomes" a sign of its speakers belonging to a certain society". However, culture often acts not only as a means of unification, identification, but also as a tool for separating people. Native culture unites people and at the same time separates them from foreign cultures. In other words, native culture is both a shield that protects the national identity of a people, and a blank fence, which boards them from other peoples and cultures". The linguo sociocultural method combines linguistic structures (grammar, vocabulary, etc.) with extra-linguistic factors. Then, at the junction of the worldview of a national scale and language, that is, a kind of way of thinking, a rich world of language is born. The greatest linguist W. von Humboldt wrote about it: "Through the diversity of language, the richness of the world and the diversity of what we learn it is opening up before us ..." The linguistic-sociocultural methodology is based on the following axiom: "Sociocultural structures underlie linguistic structures". The world becomes closer through thinking in a certain cultural field and using language to express impressions, opinions, emotions, perception. The purpose of language learning by means of this method is to facilitate understanding of each other and to form cultural perception at an intuitive level. Therefore, each student who has chosen such an organic and holistic approach should treat the language as a mirror that reflects the geography, climate, history of the people, their living conditions, traditions, and way of life, everyday behavior, and creativity [10].

Intensive method. Particularly popular is the intensive method of teaching English. It is used by those learners for whom the phrases "time is money" and "money is time" are equivalent. Learning English intensively allows a high degree of stereotypes – this language consists of 25% clichés. Memorizing and practicing a certain range of "fixed expressions", allows to explain and understand the interlocutor. Of course, those who choose an intensive course will not be able to enjoy reading Byron in the original, but the goals of this course are completely different.

The intensive method is aimed at the formation of “expressive speech behavior”, and therefore often has a linguistic character. Good courses are likely to provide students with unlimited communication and maximum potential, and it focuses on the students needs. The teaching methods, most likely, will be dialogical communication and trainings. As for the timing, it is difficult to learn English even at the simplest level “in two weeks”. It is a fantastic dream, but in 2–3 months it is more real. “What is our course? – Game, game ...” May the fans of “The Queen of Spades” forgive us – the temptation was too great to alter the textbook phrase. There are many techniques whose motto can be such a line. They are united under the general word unconventional. In fact, none of the techniques is a system that cannot be influenced by the external factors [3].

Emotional-semantic method. The origin of the emotional-semantic method of foreign language learning belongs to the Bulgarian psychiatrist Lozanov, who worked with patients according to his own method of psycho correction. He created the so-called “Interest groups” and learning a foreign language was a medical tool. It was further developed by two language schools: System-3 and Kitaygorodskaya School. Naturally, the methods of Igor Schechter and Galina Kitaygorodskaya are just as different from Lozanov’s system as their students are from the patients of a Bulgarian doctor. The Kitaygorodskaya school has been working on the method of the same name for 25 years, based on a combination of Lozanov’s developments with a fundamental course, and accepts both adults and children [3]. This method assumes free language communication between the teacher and students from the first lesson. Students choose a middle name for themselves, familiar to the native speaker of the target language, and the corresponding architect from Glasgow, violinist from Palermo, etc. The essence of the method is that phrases and constructions are remembered naturally. Grammar courses serve as links between the levels of learning (there are 3 of them). It is assumed that after the first stage the student will not get lost in the country of the studied language, after the second – he will not get lost in the grammar of his own monologue, and after the third stage he will be able to be a full participant in any discussion [3].

The neurolinguistics approach (NLA) for foreign language learning. This approach is used in target tongue learning and is based on oral and written communication skills. Originally it was developed in French language learning. But nowadays there are a lot of programs based on this method. In Canada it is also known as French intensive (*français intensif*). Its authors are Claude Germain, Quebec University in Montreal and Joan Netten, Newfoundland Memorial University. It was developed in the context of growing interest to neurolinguistics in education. This interest

was caused by the Michel Paradis research carried out in 1994–2009. Its aim was to teach students of two constituent parts of effective communication. They are implicit and explicit competences. The implicit competence is the ability to use target tongue in spoken language and explicit competences is the ability to know its grammar and vocabulary. This aspect is based on the Paradis research. The research differentiates the conscious proficiency in a foreign language (explicit competences) and automatic proficiency (implicit competence). There is no direct connection between these two constituent parts. Explicit grammar is taught effectively while it cannot be said about implicit grammar. This is the reason of inability to teach students the spontaneous communication [13]. It concerns even the communicative approach programs, because they often begin teaching with explicit knowledge. According to Germain and Netten the grammar knowledge and writing skills develop the implicit competence [7, p. 85].

Blended learning. Blended learning is considered an efficient technology that joins face-to-face classroom teaching with an appropriate use of technology which includes a wide range of such components as the internet, interactive whiteboards, language labs and others. It is originated with distance learning introduction. First the term “blended learning” appeared in English language learning in 2007. It was introduced by Sharma and Barrett who incorporated a combination of new technology and traditional learning methods. The synonym of the term “blended learning” is “hybrid learning”. In 2010 Sharma suggested the definition of “blended learning” that includes more than one delivery mode and instructor-based training methods that are technologically enabled. Blended learning can bring a larger pool of learning resources, materials and tools that are useful in knowledge expansion [15]. Traditional methods which are interactive, rich in content and facilitated by a teacher limit student to the teacher’s instructions, school library and textbook. Blended learning helps to increase students’ knowledge and reduce the time consumed in language teaching class work by means of computer technologies. Thus, it provides a blend of face-to-face and computer mediated experiences an integrated learning experience that is controlled and guided by the instructor whether in the form of face-to-face communication or virtual presence [4, p. 141]. The question of how to blend is one of the most important in this technology. Blended learning is better to use at the high school level. Not all language courses are well-suited for the blended format. First-year students are not the best candidates, because they are not familiar with this format. Conversation courses cannot fit for the blended format because although it is possible to have conversations online, it is a lot easier to do in the classroom. Second, third and fourth-year stu-

dents fit for a blended format better and finally, any high school students and intensive course students are ready for the self-regulation and have time management skills needed to succeed in this technology. High school also has a scheduling flexibility. These courses are based on tutors' and students' needs, students' knowledge, on teachers' long-term experience, and of course on the positive attitude of ICT students (and not only of them) to modern technologies. While working with blended learning approach it is useful to speak about creation of learning objects. According to the Wisconsin Online Resource Center these are small, independent pieces of knowledge or interactions stored in a database. The following characteristics make learning object attractive both for students and teachers: use of visual methods; lesson material structuring; details none congestion; friendly interface; usage simplicity; topicality; authentic material which allows necessary skills development; individual and self-development learning [5].

Preparation for tests and qualification exams becomes very popular nowadays. This extensive methodological technique consists of the preparation programs for tests and qualification exams. To pass the test effectively, it is better to contact a language school or English courses that have been specializing in preparing students for certain certificates for a certain time (someone collaborates with the USA on the TOEFL method; there are colleges that help to obtain the ESOL certificate from Pitman University (UK); most courses provide the opportunity to get a CAE or GMAT). Tests are divided into levels, and the preparation methodology depends, first of all, on the student's basic knowledge. Tests do not provide any additional knowledge. It is only a check and certification of the already existing knowledge. Therefore, test methods do not serve to study the language: they help students to feel better at the exam, encouraging them to repeat sections of grammar and vocabulary, and orienting to specific forms of work. Although today there are several options for test scales, they do not fundamentally differ from each other. Typically, the scale includes the following 7 levels: beginner, elementary, pre-intermediate (or lower intermediate), intermediate, higher intermediate, advanced (or near native). The majority of foreign language courses are based on the same level principle [11].

Since the placement test has already been adopted, students are offered the entrance test for the selection to a group which determines their level of language proficiency. In addition, progress tests can be used in any English teaching methodology. They are divided into tests that control reading comprehension (Reading Comprehension), freedom of communication (Communicative Competence) and cultural knowledge (Cultural Knowledge). In addition, the teacher is free to offer any other test – for example, to check the vocabulary of a lesson, which

is often called quiz. The top level of the test method is preparation for foreign exams. For the successful preparation, it is important to have not only knowledge, but also quickness, the ability to concentrate, throw off unnecessary information, highlight the main thing, as well as the ability to show maximum creativity when writing an essay. Obtaining a diploma or certificate is obtaining a qualification and a guarantee of employment; therefore, it requires a particularly serious approach [11].

Conclusions. Learning foreign languages gives students the opportunity to develop the language competence and strategies they need, to participate effectively in the learning process and in the professional communication situations in which they may find themselves. As a result, their mobility and competitiveness in the labor market increase. To know different approaches to language learning is very important in the context of the modern complex of communication tendencies of language learning [4, p. 141]. Technological innovation is expanding the range of possible solutions that can be brought to bear on teaching and learning. It enables to use many different forms and methods in foreign language teaching. It indicates that the use of technologies plays a key role in language learning based on their own pace, helps in self-understanding, does not stop interaction with the teacher, and creates high motivation in learners for the effective learning of language skills. On-line courses allow to use many listening texts and video files [7, p. 85]. In order to facilitate the language study to students' hybrid courses of professional English, courses of area studies of English speaking countries, courses of professional German, courses for translators, written business English courses and others are widely introduced in teaching-learning process [14]. The first and practical task in the creation of communicative competence is the development of skills necessary for it. The second task is the adoption of new blended technology of language learning. This technology joins face-to-face classroom teaching with an appropriate use of technological innovations such as the Internet, interactive whiteboards, language labs and others. They present great motivation to language learning, the ability to access the authentic materials and create support for self-development work in distance learning.

References:

1. Азимова С. Коммуникативный подход в обучении английскому языку. *Бюллетень науки и практики*. 2019. Т. 5. № 4. С. 471–475. URL: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/41/70> (Last accessed: 20.11.2020).
2. Ибрагимова А.Н. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в высшей школе: новые подходы, формы и методы. *Иностранные языки в современном*

- муре. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. С. 33–39. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F41507352/Sbornik_Inostrannye_yazyki_v_sovremennom_mire__1__2_.pdf (Last accessed: 22.11.2020).
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 1986. 103 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/kitaigorodskay/text.pdf> (Last accessed: 24.11.2020).
 4. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков. *Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки»*. 2010. № 1(2). С. 141–144. URL: https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2010/t01n02/humscience_2010_t01n02_141.pdf.
 5. Малинина И. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе. *Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации»*: вебсайт. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (Last accessed: 22.11.2020).
 6. Bergman J., Sams A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. *C.E.P.S. Journal*. 2017. Vol. 7. No. 3. P. 173–176. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/95411154.pdf> (Last accessed: 22.11.2020).
 7. Germain C., Netten J. A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach. *Neuroeducation*. 2012. Vol. 1, No. 1. P. 85–114. URL: https://www.researchgate.net/publication/321472122_A_new_paradigm_for_the_learning_of_a_second_or_foreign_language_the_neurolinguistic_approach (Last accessed: 22.11.2020).
 8. Gilakjani Abbas Pourhosein. A Review of the Literature on the Integration of Technology into the Learning and Teaching of English Language Skills. *International Journal of English Linguistics*. 2017. Vol. 7, No. 5. P. 95–106. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/fdb5/3756a6484da8d7310a593e124c187dc5d67f.pdf> (Last accessed: 20.11.2020).
 9. John-Steiner V., Mahn H. Sociocultural Approach to Learning and Development: a Vygotskian Framework. *Education Psychologist*. 1996. Vol. 31. P. 191–206. URL: <https://www.tlu.ee/~kpata/haridustehnologiaTLU/sociocultural.pdf>.
 10. Larsen-Freeman Diane. Techniques and Principles in Language Teaching: Oxford University Press, 2000. *Вебсайт*. URL: <https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf> (Last accessed: 25.11.2020).
 11. McKraken G., Baker P. et al. Successful Examination Tips and Techniques: How to Properly Revise, Prepare for, Sit and Pass That Exam and Get That Qualification Audible Audiobook. *Вебсайт*. URL: https://www.amazon.com/Test-Preparation-Gary-McKraken-Books/s?rh=n%3A5267710011%2Cp_27%3AGary+McKraken (Last accessed: 22.11.2020).
 12. Meddings L. Dogme still able to divide ELT. *The Guardian*: вебсайт. URL: <http://www.theguardian.com/education/2003/apr/17/tefl.lukemeddings> (Last accessed: 25.11.2020).
 13. Paradis Michel. 2004. Declarative and procedural determinants of second languages. 2004. *Вебсайт*. URL: https://books.google.com.ua/books?id=Enk59NvecH4C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Last accessed: 24.11.2020).
 14. Richards Jack C., Rodgers Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed. New York : Cambridge University Press, 1986. P. 23–24, 84–85. URL: <https://www.novaconcur.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf> (Last accessed: 25.11.2020).
 15. Sharma P., Barrett B. Macmillan. Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom. Macmillan, 2007. *Вебсайт*. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Blended_Learning.html?id=EWZdGQAACAAJ&redir_esc=y (Last accessed: 24.11.2020).
 16. Willis D. & Willis J. Doing Task-based Teaching Oxford University Press: *вебсайт*. URL: <https://ihjournal.com/doing-task-based-teaching-2> (Last accessed: 25.11.2020).

Бутковська Н. О. Методологія розвитку мовної компетентності

У статті розглянуто основні тенденції сучасної методології, що дають можливість розвивати мовну компетентність, стратегії ефективного навчального процесу та брати участь у ситуаціях професійного спілкування. У ній порівнюються принципи старої та нової шкіл, інтеграція традиційних та сучасних підходів до вивчення іноземних мов, крім того, представлено сутність та переваги сучасних педагогічних технологій та технік, що дозволяють залучити учнів до процесу навчання. Дистанційне навчання не може не враховувати наявне поєднання нових та традиційних технологій у гібридному навчанні. Всі методи, які використовуються як у традиційній, так і змішаній методиках викладання іноземних мов, спрямовані на розвиток чотирьох мовних навичок: читання, письма, розмови та слухання. Водночас вони наголошують на використанні аудіо-, відео- та інтерактивних ресурсів. Завдяки різноманітності методичних прийомів, серед яких одне з провідних місць посідають мовні технології, вони сприяють формуванню навичок, необхідних людині у сучасному діловому житті (вміння складати звіт, проводити презентації, вести листування тощо). У статті розглядаються

принципи «старої школи». Серед них – прямий метод; метод перекладу граматики; аудіовізуальні, аудіомовні та сугестопедичні методи навчання. Особливе місце відведене комунікативному методу, який базується на ідеї успішного навчання іноземної мови, що відбувається через вивчення реальних ситуацій і призводить до природного оволодіння та вміння користуватися іноземною мовою. Він орієнтований на розвиток не лише мовних знань, але й креативності та загального світогляду студентів. Серед інших методів іноземної мови навчання, описаних у статті, є інтенсивний, емоційно-семантичний та лінгвосоціокультурний методи. Останній включає звернення до такого компонента, як соціальне та культурне середовище. Також багато уваги у статті приділяється нейролінгвістичному підходу до навчання, змішаному навчанню, підготовці до тестів та кваліфікаційних іспитів, що є дуже популярними в наш час.

Ключові слова: технологічні ресурси, вивчення мови, підходи до навчання, освітнє середовище, знання та вміння, світогляд студентів, змішане навчання.

УДК 37.035:172.12-053.6(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.12>

А. Г. Бухун

ORCID ID: 0000-0002-9665-1427

кандидат педагогічних наук, полковник,
заступник начальника оперативного-тактичного факультету
Національної академії Національної гвардії України

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ: НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ТА НЕПЕРЕРВНІСТЬ РОЗВИТКУ

У статті проведено аналіз сучасного нормативного забезпечення громадянської освіти молоді та визначення її шляхів і засобів у руслі ідеї неперервності розвитку громадянського суспільства в Україні; з'ясовано на підставі тлумачення статей Конституції України, положень Закону України «Про освіту» (2017 р.), Національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 роки, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки та Національної стратегії у сфері прав людини, проєктів Концепції громадянської освіти (2000 р., 2012 р.), Концепції Нової української школи та інших державних документів, що поняття «громадянська освіта» отримало сучасне нормативне визначення; на шляху розвитку від дилеми між національно-патріотичним вихованням у значенні патріотизму та громадянським вихованням у значенні прав людини й демократичних цінностей громадянська освіта прийшла до свого актуального тлумачення як засобу формування громадянських компетентностей особистості. Про неперервність громадянської освіти свідчать її вагомість і розвиток на етапах становлення особистості у середній, вищій школі та в післядипломній освіті: у середній освіті громадянські компетентності набуваються переважно під час освітнього процесу та в позанавчальній діяльності; у вищій освіті – в ході професійної підготовки та в партнерстві з громадськими організаціями; в освіті впродовж життя – у суспільній діяльності завдяки здатності брати відповідальність за розвиток громади, реалізувати повноцінно право на участь тощо. До перспектив дослідження віднесено з'ясування специфіки громадянської освіти військовослужбовців на її допрофесійному (середня і середня спеціальна освіта), фундаментальному професійному (вища освіта на рівнях бакалавра і магістра) та післядипломна освіта (підвищення кваліфікації) рівнях.

Ключові слова: громадянськість, громадянська освіта, національно-патріотичне виховання, нормативні документи з громадянської освіти, неперервність громадянської освіти.

Постановка проблеми. Формування громадянського суспільства в будь-якій державі нині неможливе без функціонування у системі її освіти дієвих компонентів громадянської освіти як засобу виховання демократичних цінностей людей, реалізації здобутих ними знань про права людини у різних видах діяльності. На тлі сучасних суспільних перетворень та їх загальноосвітніх трансформацій у освітньому просторі важливу роль відіграє завдання формування громадянськості, громадянської культури й освіченості особистості в правовому, суспільному та політичному полі. Питання власне громадянської освіти постає в Україні одним із ключових, адже особливу роль у її обґрунтуванні відіграють ті процеси, що пов'язані з вибраним державою напрямом інтеграції в європейський та світовий освітній простір. Пріоритетним у нашій країні проголошено формування свідомого, активного, демократичного громадянина, здатного жити та компетентно діяти в суспільстві, що постійно оновлюється та розвивається. Освіта як ресурс розвитку громадянського суспільства передбачає створення можливостей для розвитку особистості, що є важливим чинником не лише процесу трудової діяльності,

а й гуманних соціальних демократичних відносин. Удосконалення суспільства немислиме нині без систематичної й спрямованої роботи з розвитку й становлення особистості, але досягти зрілості як особистість людина здатна лише внаслідок громадянського бачення світу, оцінки всього того, що відбувається навколо, з позицій власної активної участі й відповідальності. Хоча потреба бути громадянином своєї держави є цілком природною, сама собою вона не зможе реалізуватися в особистості; допомогти в цьому кожній людині, особливо молодому поколінню, покликана неперервна громадянська освіта.

Аналіз останніх публікацій за проблематикою. Одностайності у визначенні вченими понять «громадянськість», «громадянське виховання», «громадянська освіта» немає, як не існує й однозначного розуміння структури, умов розвитку та орієнтації цих понять. Як відомо, вперше поняття «громадянськість» дістало певне обґрунтування і практичне втілення у працях *античних філософів* (Сократ метою античного суспільства вважав виховання доброго громадянина; Платон мету виховання вбачав у тому, щоб людина прагнула стати досконалим громадянином [15]. У епоху

Відродження ідея громадського виховання набуває нового розуміння. Ж.-Ж. Руссо вважав, що громадянське в особистості придушує індивідуальне, природне, а тому треба виховувати людину, яка живе спочатку «для самої себе», а вже потім «для інших» [12].

У вітчизняній педагогічній думці К. Ушинський, відстоюючи «громадянську моральність», наголошував, що в характері простого народу «багато могутніх задатків чесної громадянськості» і відмова від патріотичного виховання призведе до духовного зuboжіння й моральної деградації суспільства [15]. А. Макаренко розглядав виховання громадянина як один з найважливіших і найскладніших процесів. Виховати громадянина, на його думку, означало виховати патріота, сформувати в ньому такі якості, які свідчили б про належність цієї молоді до держави; але водночас педагог довів, що виховання в інтересах держави є результативним лише за умови, коли воно поєднується з розвитком творчої індивідуальності особистості й стимулюванням моральних почуттів та правових емоцій [15]; зважаючи на багатогранність поняття «громадянське виховання», В. Сухомлинський виокремлював такі його складники, як громадянське бачення світу, моральність, взаємодія людини й колективу, моральна стійкість, громадянська гідність; при цьому наголошував, що громадянські основи «є основною ланкою морального становлення особистості» [15].

У наш час поняття «громадянськість» розглядається з позицій різних наук – правознавства, психології, педагогіки, історії, соціології. Психологи, визначаючи особливості громадянськості, не відкидають основ її юридичного розуміння. С. Сингаївська вважає, що громадянин – це особа, яка належить до постійного населення будь-якої держави, користується правами і виконує обов'язки, встановлені законами цієї держави; при цьому громадянськість – це усвідомлення й відчуття особою власної причетності до своєї держави [13]; в основі підходів психологів (І. Бех, О. Киричук) лежить думка про обов'язкову сформованість національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій своєї національної спільноти, про усвідомлення людиною себе як суб'єкта державотворчого процесу й бачення себе в ньому. Такий підхід психологів до розуміння особистісних якостей громадянина сформовано на засадах української національної ідеї.

Наголошуючи на винятковій ролі духовності в життєдіяльності окремої особистості, а отже, й суспільства загалом, І. Бех закладає у структуру духовних цінностей, що визначають зміст громадянської свідомості й самосвідомості особистості, такі групи цінностей: моральні, громадянські, економічні, світоглядні, естетичні, валеологічні.

Учений визначає громадянські цінності як «діамант у структурі національних цінностей» [2].

Останнім часом зусилля українських науковців і педагогів-практиків спрямовані на пошуки оптимальних шляхів реалізації громадянської освіти молоді. Проблеми завдань громадянської освіти присвячені роботи таких учених, як: Н. Амелюченко, Я. Боренько, М. Вішке, І. Галактіонова, О. Жадько, М. Іванов, М. Лациба, М. Пилинський, О. Тягло, у працях яких першочергово проведено аналіз сучасних нормативно-правових актів, пов'язаних з освітніми програмами та проблемою виховання громадянськості молоді в Україні; однак поки що не досить уваги приділено визначенню напрямів належного функціонування громадянської освіти як імперативу розвитку суспільства. Зазначимо, що в нашій країні натепер усе ще відсутня система неперервної громадянської освіти, яка мала би включати комплекс соціально-гуманітарних предметів у поєднанні з багатоманітним міжпредметним зв'язком у закладах середньої освіти та громадянської спадкоємності й цілісності освітніх рівнів у ЗВО, в тому числі й військових.

Метою статті є аналіз нормативного забезпечення громадянської освіти молоді в Україні на сучасному етапі її становлення та визначення проблем і шляхів її неперервного функціонування для розвитку громадянського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Нормативно-правові основи громадянської освіти в Україні закладені у Конституції України й Законі України «Про освіту», а напрями громадянської освіти – у Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 роки, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки та Національній стратегії у сфері прав людини. З прийняттям Закону України «Про освіту» поняття громадянської освіти отримало нормативне визначення, а тому необхідними є подальші кроки з його впровадження.

Основною нормативною підвалиною розв'язання проблеми є Конституція України. Аналізуючи багатовікову історію українського державотворення на основі здійсненого українською нацією та всім народом права на самовизначення, в тексті зазначено, що Україна є суверенною і незалежною, демократичною, соціальною, правовою державою, а людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в країні найвищою соціальною цінністю [4]. Відповідно до Конституції держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України; також Конституція України визначає інші права, свободи та обов'язки людини

і громадянина, яких маємо неухильно дотримуватися у впровадженні основ неперервної громадянської освіти.

Відповідно до Краківської резолюції (2020 р.) громадянська освіта ґрунтується на багатовимірному підході до громадянства, що включає:

1) політичний вимір – участь у процесі прийняття рішень та використання політичної влади;

2) правовий вимір – знання та використання прав громадянина, дотримання його обов'язків;

3) культурний вимір – повага до історії і культури інших народів, внесок у розбудову мирних міжнародних відносин;

4) соціальний та економічний вимір – боротьба з бідністю та відчуженням, пошук нових форм праці і зміцнення громади, виявлення економічних чинників розвитку демократичного суспільства;

5) європейський вимір – усвідомлення єдності та багатоманітності європейської культури, навчання жити в європейському контексті;

6) глобальний вимір – усвідомлення та прийняття глобальної солідарності.

Як навчальний предмет громадянська освіта з'явилася в Україні на початку 2000 року. Розробка першої Концепції громадянської освіти (виховання) особистості в умовах розвитку Української державності здійснювалася на виконання завдання необхідності тлумачення «концепції громадянського виховання як процесу оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських цінностей, формування патріотизму, відповідальності за долю нації, держави, розвитку психологічної готовності та практичної здатності людини служити інтересам держави, вносити власний вклад у реалізацію національної ідеї», – зазначено в Національній програмі патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, прийнятій у 1999 р. [9].

Відповідальність за розробку Концепції було покладено на Академію педагогічних наук, яка представила її у 2000 р. Відповідно до проекту Концепції, поняття «громадянська освіта» розглядалося як процес формування громадянськості – інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною; воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини є визначальними [5].

Підхід АПН України виокремив поняття громадянської освіти як процесу виховання та громадянської освіти як формальної освіти, зорієнтованої на отримання знань та вмінь, пов'язаних з правами та обов'язками людини/громадянина: «Громадянська освіта – це навчання людей того, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватись її законів, але водночас і не дозволяти владі

порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства» [5].

Подальший розвиток нормативних засад громадянської освіти молоді відбувався з урахуванням проєктів, які співфінансувались за міжнародної підтримки: Демократична освіта – українсько-канадський проєкт Університету Квінз, Онтаріо; Українська мережа громадянської освіти – UCEN, що заснована IREX; «Освіта для демократії в Україні» в рамках Трансатлантичної програми підтримки громадянського суспільства в Україні. Вони слугували основою для включення питань громадянського виховання до шкільних програм та програм неформальної освіти й освіти для дорослих, але громадянське виховання й освіта так і не були введені до правових засад освітньої політики: пілотні програми отримали схвалення лише на рівні міністерств, а програми та навчальні посібники – рекомендовані як «факультативний предмет». Водночас позитивом цих програм стало те, що громадянську освіту вони співвідносили з навчанням демократії, політичної культури, практичного застосування теоретичних навичок на основі компетентнісного підходу. Причиною такого стану стало те, що в той період національно-патріотичному вихованню надавали важливішого значення: постала дилема між національним вихованням у значенні патріотизму та громадянським вихованням у значенні основних цінностей, прав людини та демократії [16].

Коли для схвалення у 2012 р. було запропоновано нову Концепцію громадянської освіти та виховання, то вона мала майже такі самі визначення, що і Концепція 2000 р. (посилалась на патріотизм, мораль і духовний розвиток та на демократію, права людини та обов'язки); містила твердження про те, що освіта має зосереджуватись на духовному й моральному розвитку особистості; у окремих розділах визнавала необхідність компетентнісного підходу та навчання з акцентом на вміння та навички). Громадянське виховання було визнане наскрізною дисципліною, що повинна охоплювати викладання, виховні заходи, демократичну організацію шкільного життя та передбачати міждисциплінарний підхід. Проєкт самої концепції був створений на основі різних текстів, містив багато суперечливих і неузгоджених визначень і не був схвалений [6].

Унормування підходів до громадянської освіти шкільної і студентської молоді відбулося у 2015–2020 рр., коли загострилися процеси пошуку адекватного подіям у країні змісту і тлумачень понять «громадянин», «громадянськість», «громадянська компетентність».

У Концепції «Нова українська школа» було визначено: «Громадянські та соціальні компетентності включають володіння культурою демократії,

правову компетентність, усвідомлення рівних прав і можливостей, толерантність, здатність до соціальної комунікації, здорового способу життя» [7]. Поглиблює розуміння шляхів і засобів розвитку громадянської освіти молоді в Україні вагомий державний документ – Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, яка конкретизувала, що формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості дітей та молоді має здійснюватися на прикладах героїчної боротьби українського народу за самовизначення і творення власної держави на ідеалах свободи, соборності та державності; що виховний процес як невід’ємний складник загальноосвітнього процесу зорієнтовується на духовні цінності українського народу (національну самосвідомість, ідентичність, самобутність, гідність, соборність, волю), загальнолюдські морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, повагу до інституту сім’ї, турботу, повагу до життя, повагу до себе та інших людей) та соціально-політичні (свободу, демократію, культурне різноманіття, повагу до рідної мови та культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повагу до закону, солідарність, відповідальність) цінності [14].

Водночас у Стратегії наголошено: громадянська освіта має ґрунтуватися на цінностях активної життєвої позиції, особистої ефективності, істини, правдивості та критичного мислення, взаємоповаги, відкритого спілкування та ефективної співпраці, прав людини та спільного захисту цих прав [14].

Остаточо унормовуючим проблему громадянської освіти молоді став Закон України «Про освіту» (2017 р.). До основних засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності він відносить:

- виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій;

- *формування:*

- усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення;

- поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками;

- громадянської культури та культури демократії; культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля [3].

Закон України «Про освіту» метою освіти проголошує всебічний розвиток людини «як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим

людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору»; визначає, 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» [3]. Правовою підставою формування громадянських компетентностей на рівні середньої і вищої освіти стала стаття 12 цього Закону, яка окреслює ключові компетентності особистості: «громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей», що відповідають меті та принципам освіти, і додатково – наскрізні компетентності, в т.ч. критичне мислення [3].

Таким чином, на підставі перелічених правових норм основні стратегічні напрями громадянської освіти поділяємо на:

- громадянсько-правову освіту громадян, зокрема, знання, отримані у процесі середньої та вищої освіти, розуміння, вміння реалізовувати власні конституційні права та обов’язки;

- розвиток здатностей молоді брати участь у суспільному житті, використовувати можливості впливу на процеси прийняття рішень на національному, регіональному та локальному рівнях (реалізація права на участь в управлінні державою та самоуправлінні громадою).

Відповідно до вимог неперервності громадянської освіти загальна середня та спеціалізована освіта забезпечує:

- формування активної життєвої та громадянської позиції, здатності брати участь у житті суспільства та управлінні на різних рівнях, зокрема, у волонтерській діяльності;

- надання знань, сприяння формуванню розуміння та усвідомлення незаперечної цінності прав людини та прав дитини, набуття здатності застосовувати та захищати свої права;

- сприяння формуванню розуміння цінностей правової держави (правопорядку), поваги до Конституції, державної мови та державних символів, усвідомленню та дотриманню своїх громадянських обов’язків.

Вища освіта сприяє:

- засвоєнню демократичних норм, цінностей і моделей поведінки студентів як відповідальних громадян;

- створенню умов для ознайомлення та включення у життя громади, участі у врядуванні, формуванню здатності брати на себе відповідальність;

– визнанню багатоманітності, взаємній повазі, мирному врегулюванню конфліктів, виробленню консенсусу, сприйняттю чесного компромісу;

– усвідомленню важливості свободи думки, совісті та висловлювань, формуванню здатності аргументувати свої думки публічно;

– формуванню власного почуття гідності через розпізнання та оцінювання своїх позитивних рис, співставлення себе з іншими членами суспільства, здатності результативно працювати в команді на основі розподілу відповідальності та обов'язків у ній.

Освіта впродовж життя передбачає неперервний розвиток особистістю громадянських почуттів і якостей, застосування проєктного підходу до здійснення власної діяльності, формування розуміння необхідності здорової конкуренції, гармонійної взаємодії і партнерства в громаді.

У середній освіті громадянські компетентності набуваються переважно під час освітнього процесу та в позанавчальній діяльності; у вищій освіті – в ході професійної підготовки та в партнерстві з громадськими організаціями (зокрема, наприклад, перший досвід волонтерської діяльності); в освіті впродовж життя – у суспільній діяльності завдяки здатності брати відповідальність за розвиток громади, реалізувати повноцінно право на участь тощо.

Висновки. Отже, сучасна педагогічна теорія й практика ставить і виконує завдання відродження та оновлення громадянської освіти, наповнення громадянського виховання новим змістом, а життєдіяльність молоді – новими, державно зорієнтованими потребами, оскільки ціннісні громадянські орієнтації не є узагальненим поняттям, а обов'язково співвідносяться із психофізичними характеристиками і моральними якостями особистості; при цьому прояв тих або інших громадянських якостей свідчить про результативність та рівень організаційно-виховної роботи в конкретному навчальному закладі, на тому чи іншому рівні неперервної громадянської освіти.

До перспектив дослідження відносимо з'ясування специфіки громадянської освіти військовослужбовців на її допрофесійному (середня і середня спеціальна освіта), фундаментальному професійному (вища освіта на рівнях бакалавра і магістра) та післядипломна освіта (підвищення кваліфікації) рівнях.

Список використаної літератури:

1. Боренько Я. Громадянська освіта в Україні. URL: http://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108_citizenship-education-Ukraine-ukr_YB.pdf.
2. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин. *Початкова школа*. 2011. № 6. С. 1–4.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>.
4. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
5. Концепція громадянської освіти (виховання) особистості в умовах розвитку української державності. 2000. URL: rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108.
6. Концепція громадянської освіти і виховання в Україні (проєкт). 2012. URL: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc.
7. Концепція «Нової української школи». 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
8. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 роки: поточна редакція від 26 лют. 2016 р., документ 68/2016. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/68/2016>.
9. Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства. 1999. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1697-99-%D0%BF#Text>.
10. Освіта для демократичного громадянства і освіта прав людини. Хартія Ради Європи. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/council-of-europecharter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>.
11. Про освіту : Закон України: поточна редакція, прийняття від 05 верес. 2017 р., документ 2145-19. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Руссо Жан Жак. Юлія, или Новая Элоиза. Москва : Художественная литература, 1998. С. 523.
13. Сингаївська С.І. Розвиток прогнозування та саморегуляції моральної поведінки молодших школярів. *Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії*. Київ : Відродження, 2016. С. 176–179.
14. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#Text>.
15. Ярмаченко М.Д. Від Я.А. Коменського до А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 4. С. 5–13.
16. Чиркова Н.О. Громадянська освіта як імператив розвитку громадянського суспільства. *Public Administration: Theory and Practice=Державне управління: теорія та практика*. № 2. 2017. С. 105–113.

Buhun A. Civic education of Ukrainian youth: regulatory principles and continuity of development

The article analyzes the current regulatory framework for civic education of young people and identifies its ways and means in line with the idea of continuity of civil society in Ukraine; clarified on the basis of interpretation of the articles of the Constitution of Ukraine, the provisions of the Law of Ukraine “On Education” (2017), the National Strategy for Civil Society Development in Ukraine for 2016–2020, the Strategy of national-patriotic education of children and youth for 2016–2020 and the National Strategy in the field of human rights, the draft Concept of Civic Education (2000, 2012), the Concept of the New Ukrainian School and other state documents that the concept of “civic education” has received a modern normative definition; on the way to development from the dilemma between national-patriotic education in the sense of patriotism and civic education in the sense of human rights and democratic values, civic education came to its actual interpretation as a means of forming civic competencies of the individual.

The continuity of civic education is evidenced by its importance and development at the stages of personality development in secondary, higher school and postgraduate education: in secondary education, civic competencies are acquired mainly during the educational process and in extracurricular activities; in higher education – in the course of professional training and in partnership with public organizations; in lifelong learning – in social activities due to the ability to take responsibility for community development, to realize the full right to participate, etc.

The prospects of the study include clarifying the specifics of civic education of servicemen at its pre-professional (secondary and secondary special education), fundamental professional (higher education at the bachelor’s and master’s levels) and postgraduate education (advanced training) levels.

Key words: *citizenship, civic education, national-patriotic education, normative documents on civic education, continuity of civic education.*

УДК 37.001

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.13>**О. Д. Ворошук**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА «НАУКОВА ШКОЛА»

У статті розглянуто теоретичний аспект феномена «наукова школа». Проблема організації наукових шкіл в Україні привертає увагу науковців. На основі вивчення наукової літератури філософського, наукознавчого, соціологічного, суспільствознавчого, педагогічного спрямування нами вивчено питання розвитку й організації наукових шкіл. Варто відзначити, що у наукових джерелах єдиного, загально визнаного й усталеного тлумачення терміна немає. Аналіз дефініції «наукова школа» було окреслено у наукових розвідках І. Анненкова, О. Гнізділової, С. Гончаренка, О. Грезньової, Л. Зеленської, Д. Зербіно, Г. Кловак, А. Рибачук, О. Устенко, М. Хорунжия, М. Гузика, О. Дубасенюк, Н. Островерхової, В. Паламарчука, Н. Побірченко та багатьох інших.

Мета нашої статті – розглянути терміни «наукова школа», «науково-педагогічна школа», з'ясувати їх основні функції, риси і ознаки задля ефективної діяльності.

Виходячи з аналізу визначень терміна «наукова школа», бачимо, що її визначають як науково-освітній інститут, дослідницький колектив, науковий напрям тощо.

У статті виокремлено функції науково-педагогічних шкіл: освітню, дослідницьку, виховну, комунікативну, аксіологічну і відтворення. Розглянуто найважливіші риси наукової школи: це особлива форма кооперації наукової праці, основою є наукова ідея і дослідницька програма, творцем є великий учений, відбувається одночасне навчання і виховання вчених, навчання в аспірантурі, підготовка та захист кандидатських і докторських дисертацій, їх об'єднують спільні духовні та соціальні цінності, створюються умови для вільного виявлення індивідуальних здібностей і творчого зростання кожного учасника школи. Також виокремлено основні ознаки наукової школи.

Проведене дослідження свідчить про те, що трактування зазначеного феномена включає широке поле понять: «неформальна структура вишу, необхідна для ефективних досліджень, нарощування і концентрації кадрового ресурсу наукової діяльності», «запорука підготовки висококваліфікованих фахівців», «ефективна форма вдосконалення професійної майстерності науково-педагогічних кадрів». Наступні розвідки доречно буде спрямувати на розробку критеріїв оцінки діяльності науково-педагогічних шкіл, розглянути практичний досвід організації.

Ключові слова: наукова школа, науково-педагогічна школа, функції, ознаки, наукова діяльність.

Постановка проблеми. В умовах формування постмодерного суспільства, коли наукові школи стають одним з основних джерел інноваційного розвитку держави, її регіонів і конкретних вишів, питання ідентифікації, способів оцінки ефективності їх роботи залишаються остаточно не вирішеними і набувають особливого значення. Проблема наукових шкіл в Україні привертає увагу ще й тому, що в наукових та навчальних установах її розглядають не як ефективну форму організації наукової діяльності, а як іміджеві переваги в конкурентному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз дефініції «наукова школа» було окреслено у наукових розвідках І. Анненкова, О. Гнізділової, С. Гончаренка, О. Грезньової, Л. Зеленської, Д. Зербіно, Г. Кловак, А. Рибачук, О. Устенко, М. Хорунжия, М. Гузика, О. Дубасенюк, Н. Островерхової, В. Паламарчука, Н. Побірченко та багатьох інших.

На основі вивчення наукової літератури філософського, наукознавчого, соціологічного, суспільствознавчого, педагогічного спрямування нами

вивчено питання розвитку й організації наукових шкіл. Варто відзначити, що у наукових джерелах єдиного, загально визнаного й усталеного тлумачення терміна немає.

З 1960–1970-х років минулого століття з розвитком у СРСР нової дисципліни – наукознавства до проблеми вивчення особистості й колективу в науковій творчості, формування і діяльності наукових шкіл звернулися такі дослідники, як: Г. Добров, С. Микулінський, М. Родний, М. Ярошевський та інші. Однією з перших вітчизняних розвідок стала праця С. Микулінського й М. Родного «Наука як предмет спеціального дослідження», опублікування якої дало початок системному дослідженню колективних форм творчості вчених, вивченню теоретичних аспектів феномена наукової школи. За загальною редакцією М. Ярошевського виходить друком збірка наукових праць «Школи в науці». До збірки увійшли як статті, що показали специфіку наукових шкіл і проблеми їхнього функціонування, а також праці, що характеризували діяльність конкретних наукових шкіл із різних галузей науки. Виняткове значення у з'ясуванні терміна «наукова школа»,

її характерних ознак мають роботи науковців П. Анохіна, А. Антонова, І. Аршавського, В. Гасілова, В. Горського, Г. Доброва, Б. Кедрова, Г. Лайтка, І. Лакатоса, К. Ланге, С. Микулінського, М. Родного, Д. Прайса, Н. Семенова, С. Хайтуна, Г. Штейнера, М. Ярошевського, які склали зміст цієї книги [10].

Мета нашої статті – розглянути терміни «наукова школа», «науково-педагогічна школа», з'ясувати їх основні функції, риси й ознаки задля ефективної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Під час вивчення наукового доробку вчених встановлено, що поняття «наукова школа» введено в науковий обіг наприкінці 60-х рр. ХХ століття, а також виявлено багатозначне тлумачення цього поняття. Розглянемо, як вчені трактують цю дефініцію.

Так, М. Родний під науковою школою бачить колектив на чолі з науковим керівником, що є автором певної програми дослідження, якому притаманний певний стиль роботи, що залишається незмінним у разі зміни проблематики [7, с. 84]. Наукова школа, за Б. Кедровим, – це структурний осередок сучасної науки, що дозволяє концентрувати зусилля великої групи порівняно молодих учених під безпосереднім керівництвом засновника такого наукового напрямку на вирішенні певного, досить обмеженого кола актуальних проблем у тій чи іншій галузі науки [10, с. 309]. Під науковою школою Ю. Храмов вважав неформальну творчу співдружність дослідників різних поколінь високої наукової кваліфікації на чолі з науковим лідером у межах якогось наукового напрямку, об'єднаних спільними підходами до вирішення проблеми, стилем роботи і мислення, оригінальністю ідей і методів реалізації своєї наукової програми, що одержала значні результати та завоювала авторитет і суспільне визнання в цій галузі знань [8, с. 13]. Наукова школа, за Д. Зербіно, – це професійна добровільна співдружність людей, що сформувалася під егідою особистості вченого-лідера. Вона займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямі й об'єднана ідеями, методиками, науковими традиціями, співпрацею, що розширюється пошуком нових фактів [3, с. 10].

Як стверджує О. Коновальчук, наукова школа – це добровільне об'єднання науковців різних поколінь під керівництвом відомого лідера, її автора й засновника на основі спільних напрямів досліджень, які спрямовані на вирішення актуальних питань інноваційного розвитку освіти. Завдання такого колективу науковців поєднує в собі подвійне цільове призначення: по-перше, він розглядається як засіб і форма розвитку педагогічної науки, по-друге, він виступає як умова і засіб активізації інноваційної діяльності педагогів освітніх установ [5]. З огляду на наявні думки і на підставі власних досліджень О. Гнезділова сформулювала визначення терміна «науково-педагогічна школа»

як неформального інтелектуального об'єднання декількох поколінь педагогів-науковців, що характеризується суттєвими тематично спільними науковими доробками як лідера, так і членів наукової школи, які є викладачами вищих педагогічних навчальних закладів і здійснюють науково-предметну підготовку спеціалістів і кадрів вищої кваліфікації за програмами вузівської і післявузівської професійної освіти, активно впроваджують результати власних фундаментальних і прикладних досліджень у навчально-виховний процес і в педагогічну практику [1].

Виходячи з аналізу терміна «наукова школа», можемо зробити висновок, що її визначають як науково-освітній інститут, дослідницький колектив, науковий напрям тощо. Узагальнюючи, визначимо такі ознаки наукової школи, як: наявність керівника – лідера, визнаного науковою спільнотою вченого, що володіє педагогічною майстерністю і має науковий авторитет; розробка прогресивної або інноваційної наукової ідеї та результативної дослідницької програми, існування яких виступає провідним чинником консолідації ієрархічно структурованої наукової спільноти; єдність тематики наукового пошуку керівника та учнів; традиція наступності й передачі світосприймання, наукових цінностей, технологій науково-дослідної роботи; оригінальність наукових пошуків та характерний стиль роботи наукового колективу; наукова значущість розробок такої школи; наявність системи підготовки науково-педагогічних кадрів, органічних форм спілкування та взаємного впливу членів співтовариства один на одного тощо.

Щодо організації наукових шкіл, то вони провадять теоретико-методологічну, науково-організаційну, інформаційно-аналітичну, інноваційно-пошукову, експериментально-педагогічну діяльність. Головним напрямом є пошуки з розробки та впровадження нових підходів, принципів, моделей, технологій, структур, методів, видів і форм навчально-виховного процесу.

Обмінюючись знаннями, ідеями, досвідом, учені збагачують науковий потенціал один одного, стимулюють творчість. Наукові школи працюють в умовах повної свободи кожного з дослідників у виборі шляхів вирішення наукових проблем. Але неформальна співдружність дослідників, об'єднаних спільністю підходів у дослідженні актуальних проблем інноваційного розвитку освіти, створює середовище результативного спілкування, творчий стиль командної роботи, сприяє виробленню нової ефективної методології й оригінальної методики наукового пізнання. Наукова школа здійснює науково-експериментальну діяльність на основі інтеграції навчально-виховного процесу з науковим дослідженням.

Натепер наукові школи є центрами модернізації освіти. Вони об'єднують учених, що відповідно

до своїх професійних інтересів, досвіду, наукових ступенів здійснюють дослідження як фундаментального, так і прикладного характеру.

Колектив дослідників наукової школи може забезпечити комплексне обґрунтування і розробку функціонування освітніх процесів на методологічному, теоретичному й технологічно-практичному рівнях.

Важливою характеристикою, яка дозволить визначити науково-педагогічну школу, є важливість наукових досягнень і результатів представників наукової спільноти. Тому, поділяючи позицію Є. Хрикова, вважаємо, що результатом діяльності будь-якої науково-педагогічної школи має бути педагогічна теорія, яка включає чітко розроблений понятійний апарат, який дозволяє описати предмет дослідження, закономірності, принципи функціонування досліджуваного педагогічного явища, обґрунтовані форми, методи, технології його функціонування, накопичені та узагальнені педагогічні факти, що характеризують результати його функціонування [9, с. 74].

Аналізуючи праці Д. Аронова, В. Богословського, А. Бойко, О. Грезньової, О. Дубасенюк, Г. Кловак, М. Потьомкіна, В. Садкова, Л. Сухорукової та інших учених, виокремимо функції науково-педагогічних шкіл: освітню, дослідницьку, виховну, комунікативну, аксіологічну і відтворення.

Для наукових шкіл характерні певні риси. До найважливіших рис наукової школи, що дозволяють відділити такий тип наукового співтовариства від інших його видів, відносять [6]:

1. Наукова школа – особлива форма кооперації наукової праці.

2. Основою наукової школи є наукова ідея і дослідницька програма, яку розвивають і реалізують усі члени такого наукового співтовариства.

3. Творцем школи є великий учений, який висунув наукову ідею і сформулював основи дослідницької програми для її розробки, що володіє особистим і науковим авторитетом для всіх учасників наукової школи. У переліку заслуг ученого почесне місце відводиться створенню власної наукової школи.

4. У процесі розробки дослідницької програми і вирішення наукової проблеми відбувається одночасне навчання і виховання вчених, підвищення їх наукової кваліфікації (у т. ч. навчання в аспірантурі, підготовка та захист кандидатських і докторських дисертацій, навчання експериментальної майстерності і методів теоретичних досліджень). При цьому дослідні цілі і завдання підготовки наукових кадрів виступають у науковій школі як рівнозначні.

5. Учасників наукової школи об'єднують спільні духовні та соціальні цінності, які проявляються в мотивації наукової діяльності, моральній підваліні, що характеризує соціально-психологічний

клімат і міжособистісні відносини між ученими і керівником школи, особливий стиль наукового мислення, що спонукає до творчості. Відносини координації, неформальні особисті контакти (горизонтальні зв'язки) в науковій школі превалюють над відносинами формальної субординації (вертикальними зв'язками).

6. У науковій школі створюються умови для вільного виявлення індивідуальних здібностей і творчого зростання кожного учасника школи.

7. Наукова школа проходить у процесі свого розвитку необхідні стадії – виникнення, розквіту, кризи і розпаду [6].

Серед ознак наукової школи виділяють багаторічну наукову роботу, що характеризується як кількісними, так і якісними показниками; широтою проблемно-тематичного, географічного, хронологічного діапазонів функціонування наукової школи; збереження традицій і цінностей наукової школи на всіх етапах її становлення та розвитку, забезпечення спадкоємності в напрямках наукових досліджень, стилю наукової роботи; розвиток атмосфери творчості, новаторства, відкритості для наукових дискусій як у професійній пресі, так і у спілкуванні; об'єднання в наукову школу певного кола талановитих учених, постійне її поновлення обдарованими вихованцями – послідовниками лідера, здатними до самостійного пошуку; постійні комунікаційні зв'язки між учителем та учнями, рядовими членами школи; активна педагогічна діяльність; офіційне визнання державою й науковою спільнотою важливості наукових досліджень наукової школи.

В. Гураш до ознак, які характеризують поняття «наукова школа», відносить формальні і змістові [2, с. 145–147]. Змістові ознаки вказують на сутнісну злагодженість наукових досліджень у науковій школі. До них належать: спільність основного кола завдань, які вирішують у науковій школі, для всіх її представників; спільність принципів і методологічних засобів вирішення завдань; створення і втілення у життя наукової програми, основою котрої є незмінні принципи, моделі і понятійно-термінологічний апарат; запровадження групи нових категорій і понять, що ґрунтовніше відображає природу досліджуваних явищ; інтегрування всіх напрацювань у вигляді непересічного наукового напрямку. Формальні ознаки поділяються на організаційні і матеріальні.

Висновки і пропозиції. Окрім того, науковим школам властива швидка передача отриманих нових знань у систему загальної і професійної освіти через оновлення їхньої структури, змісту, створення нових кваліфікацій і спеціальностей, розробки й апробації навчальних матеріалів, підручників, посібників, освітніх технологій, а також можливість поповнення кадрового складу з числа обдарованої студентської молоді.

Визначення терміна «наукова школа» є багатограним. Проведений аналіз терміна свідчить про те, що трактування зазначеного феномена включає широке поле понять: неформальну структуру вишу, необхідну для ефективних досліджень, нарощування і концентрації кадрового ресурсу наукової діяльності, запоруку підготовки висококваліфікованих фахівців, ефективну форму вдосконалення професійної майстерності науково-педагогічних кадрів. Виділені функції, ознаки, принципи та напрями діяльності науково-педагогічної школи вказують на те, що подальшу роботу доречно спрямувати на розробку критеріїв оцінки діяльності науково-педагогічних шкіл, розглянути практичний досвід організації.

Список використаної літератури:

1. Гнізділова О. Ідентифікація феномена «науково-педагогічна школа». *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 60. С. 76–84.
2. Гураш В. Становлення та розвиток трудового права в Україні : дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.05. НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. Київ, 2013. 210 с.
3. Зербино Д. Научная школа как феномен. Київ : Наук. думка, 1994. 134 с.
4. Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Україно-польський журнал. 2007. № 9. С. 59.
5. Коновальчук І. Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. С. 51–64.
6. Поняття наукової школи, її ознаки та функції. URL: <https://studopedia.org/index.php?vol=1&post=99429> (дата звернення: 3.01.2021).
7. Родный Н. Очерки истории и теории развития науки. Москва : Наука, 1969. 422 с.
8. Храмов Ю. Научные школы в физике / под ред. В.Г. Барьяхтара. АН УССР, Ин-т теоретической физики, Центр исследований научно-техн. потенциала и истории науки. Киев : Наукова думка, 1987. 399 с.
9. Хриков Є. Чинники розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. С. 69–75.
10. Школы в науке / науч. ред. Микулинский С., Ярошевский М., Кребер Г. и др. Москва : Наука, 1977. 523 с.

Voroshchuk O. Theoretical aspect of the phenomenon “scientific school”

The theoretical aspect of the scientific school phenomenon is considered in the article. The problem of organizing scientific schools in Ukraine attracts scientists. We have studied the development and organization of scientific schools based on the study of scientific literature of philosophical, scientific, social, sociological, pedagogical directions. It should be noted that in scientific sources there is no single, generally accepted and established interpretation of the term. The analysis of the definition of “scientific school” was outlined in the scientific investigations of I. Annenkov, O. Gnizdilova, S. Goncharenko, O. Grezneva, L. Zelenskaya, D. Zerbino, G. Klovak, A. Rybachuk, O. Ustenko, M. Khorunzhia, M. Huzyk, O. Dubaseniuk, N. Ostroverkhova, V. Palamarchuk, N. Pobirchenko and many others.

The purpose of our article is to consider the definition of “scientific school”, “scientific and pedagogical school”, to find out its main functions, features and characteristics for effective operation.

Based on the analysis of the definitions of the term “scientific school”, we see that it means a scientific and educational institute, research team, research field and so on.

The article highlights the following functions of scientific and pedagogical schools: educational, research, communicative, axiological and reproduction. The most important features of the scientific school are considered: a special form of cooperation of scientific work which basis on the scientific idea and research program, the creator is a great scientist, there is a comprehensive educational training of scientists, postgraduate studies, preparation and defense of PhD and doctoral dissertations, they are united by common spiritual and social values, created conditions for the free expression of individual abilities and creative growth of each participant of the school. The main features of the scientific school are also highlighted.

The study shows that the interpretation of this phenomenon includes a wide range of concepts: informal structure of the university, necessary for effective research, building and concentrating human resources of scientific activities, the key of training highly qualified specialists, an effective form of improving professional skills of scientific and pedagogical staff. Further research will be appropriate to develop criteria for evaluating the activities of scientific and pedagogical schools, to consider the practical experience of the organization.

Key words: scientific school, scientific and pedagogical school, functions, features, scientific activity.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.14>

С. О. Доценко

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри інформаційних технологій
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Н. В. Овчар

здобувачка другого року навчання кафедри педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

М. В. Титарчук

здобувачка другого року навчання кафедри педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

О. О. Чепелєв

здобувач третього року навчання кафедри педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС СВІТОВОЇ ПАНДЕМІЇ

У статті розглядається роль інформаційних технологій, самостійного та дистанційного навчання у навчальному процесі середньої та вищої школи, наводяться форми і способи їх застосування. У системі освіти і навчання XXI століття питання передачі інформації, формування необхідних навичок і вмінь є важливим складником цього процесу. При використанні нових технологій навчання в системі освіти часові та просторові рамки навчання усуваються. Навчальні стандарти на основі сучасних інформаційних технологій розробляються відповідно до потреб здобувачів, що сприяє підвищенню швидкості отримання знань.

Проаналізовано інформаційні складники електронного навчально-методичного комплексу, який є дидактичною системою, в якій відбувається взаємодія між викладачем і учнями, враховуються прикладні педагогічні програмні продукти, а також сукупність дидактичних засобів і методичних матеріалів, що підтримують навчальний процес.

Описані перспективи і недоліки дистанційної освіти, де має місце взаємодія потоків навчальної та організаційної інформації навчального процесу за допомогою віддаленого комп'ютера (сервера). Під час всесвітньої пандемії дистанційна освіта стала єдиним джерелом навчання для мільйонів людей. Наголошено, що в системі освіти України дистанційна освіта насамперед є сукупністю технологій, методів і засобів, що забезпечує можливість навчання без відвідування навчального закладу, але здебільшого із різним консультуванням у викладачів навчальних закладів або осіб, сертифікованих ними.

Серед основних напрямів дистанційної освіти в Україні можна виділити підвищення якості освіти, підготовку якісних фахівців, розвиток єдиного освітнього простору, де акцент ставиться на підвищення соціальної і професійної мобільності населення та рівня його самосвідомості. Розглянуто особливості, основні принципи та аспекти викладання дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що передбачає готовність викладача до такої форми навчального процесу, наявність у нього достатньої інформаційної культури. Дослідження показує, що до викладача висувається все більше вимог. Так, він повинен володіти не тільки предметною базою, а й бути обізнаним в існуючих технологіях навчання з використанням ІКТ, способах досягнення певної дидактичної мети.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, навчальний процес, дистанційна освіта, вища школа, віртуальна освіта, інтернет, процес навчання, інформаційний простір, самостійна підготовка, інформація.

Постановка проблеми. Інформаційні технології – найважливіший фактор, який впливає на якість системи освіти. Нині система Інтернет створює умови для навчання, задоволення потреб у знаннях, в отриманні необхідної інформації незалежно від віку користувача, його просторового розташування. В результаті розширюються можливості самостійної підготовки поза навчальним

закладом, відкриваються нові сучасні можливості для навчання, які відрізняються від загальноприйнятих форм.

Останнім часом можливості отримання різної інформації значно розширилися. Особливо це стосується процесу навчання. При традиційній формі навчання студент або учень, якого навчають, змушений систематично читати і писати. Інтернет та

нові технології змінили традиційні уявлення про навчання, в результаті багато недоліків були подолані. Усе це створює можливість для швидкого обміну інформацією, а навчання стає більш успішним і ефективним [3]. У статті зроблено спробу узагальнити вплив і застосування інформаційних технологій в освітньому процесі, виявити їх позитивні і негативні сторони, особливо під час пандемії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Інформаційні технології є основою і одним із найважливіших факторів, які впливають на якість системи освіти як у світі, так і в Україні. Проблеми інформаційних технологій у сфері освіти приділили досить уваги у своїх роботах вчені Ю.К. Бабанський, Ю.С. Брановській, Я.Л. Ваграменко, А.Г. Гейн, А.П. Єршов. Педагогічні дослідження в сфері вищої освіти, пов'язані з вивченням інформатизації, можна простежити в роботах І.І. Пашкова, С.Ж. Козлова, М.Я. Жиліна, В.Г. Домрачева. Психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі розглядаються в роботах М.І. Жалдака, М.В. Морзе, В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, В.П. Зінченко. Дослідники розглядали можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у початковій, вищій, середній школі, інклюзивній та професійній освіті.

Теоретичними дослідженнями з питань дистанційного навчання займалися вчені С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Махмутова, Є. Полота, В. Сагарди, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Матюшкіна, Н. Тализіна. Напрямом формування системи дистанційного навчання займалися С. Батишев, О. Кірсанов, Ч. Куписевич, І. Огородніков, О. Пехота, Л. Романишина, П. Сікорський, І. Харламов, а також психологи Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Виготський, М. Данилов та багато інших.

Нині все більше підвищуються вимоги до якості підготовки випускників, відбувається глобальна інформатизація, розвиток новітніх інформаційних технологій, що також покращує підготовку майбутнього фахівця, а в умовах карантину та всесвітньої пандемії використання інформаційно-комунікативних технологій – це вже обов'язковий і край необхідний компонент освіти.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення основних переваг і недоліків використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі в освіті, а також розвиток і перспективи дистанційного навчання в умовах всесвітньої пандемії.

Виклад основного матеріалу. З всесвітнім поширенням інформаційних технологій сучасне навчання перетворюється з очної та обов'язкової для відвідування форми на форму навчання на відстані. Це може бути самостійне або дистанційне навчання із викладачем. Інтернет є найбільш

шою інформаційною системою у світі, де немає тимчасових і просторових рамок. Безсумнівно, що у століття інформації та комунікацій він – найбільший винахід людства.

Усе це сприяло тому, що нині інтернет поширюється з великою швидкістю, допомагаючи реалізувати дії та ідеї, які раніше були недоступними. Кожен користувач незалежно від місця розташування відповідно до своїх запитів та інтересів може користуватися інтернет-ресурсами. Сюди входить величезна кількість інформації економічного, політичного, соціального, навчального та іншого характеру [5]. Створення інтернету призвело до того, що у всіх країнах почали відбуватися численні зміни в політичній і економічній сферах, наприклад, було створено електронний уряд, електронну торгівлю, електронні навчальні курси. Інтернет та інформаційно-комунікаційні технології породили значні зміни в житті людей. Найбільш важливі з них відбулися в галузі викладання і навчання. Сполучені штати Америки – країна, яка першою почала використовувати інтернет для наукових цілей.

Нині використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті та навчанні вважається найбільш важливим фактором зміцнення освіти як такої. Впровадження інформаційно-комунікативних технологій наразі розглядається як потужний інструмент у справі поліпшення якості та ефективності підготовки в галузі освіти. У цьому випадку зміни в методах навчання і підходах сприяють підвищенню ефективності навчання незалежно від часу і місця, відстані до навчальної установи. Якщо раніше вчили лише на розсуд вчителів і наставників та на основі книг, які вважалися основним джерелом інформації, то нині джерела і зміст навчання безпосередньо пов'язані з ІКТ.

Для полегшення процесу навчання та підвищення рівня підготовки учнів використовується комп'ютер, веб-сайти, електронні підручники, електронна пошта. Цей метод навчання є корисним і ефективним для студентів, оскільки дозволяє в зручний спосіб отримати більше інформації. Дослідження доводять, що 75% матеріалу навчання засвоюється через візуальні технології. Процес навчання і підготовки кадрів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій навчання здебільшого включає два основних етапи: етап створення (підготовки та подання) і навчальну фазу [5]. На етапі створення навчальних матеріалів використовуються технології, які допомагають їх зберегти і передати за призначенням. У період навчальної фази учні користуються матеріалами інтернету.

Є кілька варіантів цього методу навчання [2]:

І. Метод самонавчання: за нього навчають створювати інформаційні ресурси та базу даних із навчальних матеріалів, щоб використовувати це для платформи (програмного пакету).

II. Орієнтація на відстані: тьютор або вчитель допомагають тому, кого навчають, тобто спрямовують його. Вчитель пропонує учням заздалегідь підготовлені навчальні матеріали, коментарі і роз'яснення за допомогою технологій навчання та інтернету.

III. Групове навчання: група школярів або студентів на цьому етапі без безпосереднього контакту з учителем працює в умовах відео-конференції. Користувачі, які підключаються до неї, тобто учні і вчитель, можуть отримати необхідні навчальні матеріали, обговорити проблеми, перспективи, поділитися досвідом один з іншим і з усіма.

Відомо, що навчання, освіта є інструментом досягнення кращого життя, тому нині створюють усі необхідні умови для навчання підростаючого покоління. Україна намагається не відставати від більш розвинених країн, а викладачі користуються сучасними технологіями по максимуму. Особливо важливим це стало під час карантину, коли більшість людей змушені знаходитися вдома. Інформаційні платформи, сучасні програми, мережа Інтернет відразу знадобилися мільйонам учнів, студентам, вчителям і викладачам.

Ще у далекому 2005 році ЮНЕСКО висловила думку про необхідність і важливість ІКТ та інтернету такими словами: «Нас дуже надихає той факт, що досягнення в області комунікаційних технологій і мереж високошвидкісної передачі даних постійно розширюють можливості країн, що розвиваються, і країн із перехідною економікою стати учасниками глобального ринку послуг на базі ІКТ з використанням їх порівняльних переваг. Такі можливості створюють потужну комерційну основу для інвестицій в інфраструктуру ІКТ у цих країнах [6].

Які ж особливості сучасної системи навчання, заснованої на можливостях інтернету? Поява різних комп'ютерних можливостей у школах і вищих навчальних закладах внесла значні зміни в педагогічний процес. Ця система вже впроваджує інтелектуальне, віртуальне та дистанційне навчання. Нині все частіше інтелектуальна підготовка вчителів замінена комп'ютерними програмами. Таким чином, вчитель, який навчав науці і знанням, діятиме як консультант [2].

Як і передбачали дослідники, комп'ютер вже охоплює всі сфери життя, навчання відбувається через інформаційно-комунікаційні технології з подоланням обмежень у часі і просторі, створивши особливий віртуальний простір. Викладачі та студенти взаємодіють один з одним за допомогою веб-камери і мають можливість спілкуватися [1].

Інтернет та ІКТ застосовуються в багатьох країнах світу. Система віртуальної підготовки охоплює такі випадки [1]:

А. Синхронне навчання. Навчання на основі інтернету передбачає один із таких способів:

1. Двосторонній відеозв'язок: за цього методу вчитель і учень можуть бачити один одного, спілкуватися, взаємодіяти з навчальним контентом. Пропускна здатність для передачі голосу і зображення повинна бути досить високою.

2. Двостороння аудіо-конференція: на відміну від відео-конференції, голос користувача є еквівалентом зображення; цей метод навчання більше підходить для заочної освіти. У цій системі викладач і студенти не можуть бачити один одного. Вони тільки бачать слайди і чують голоси один одного.

3. Візуальний і аудіо-способи. Цей метод здійснюється через звук і зображення. При відсутності слайда відображається фото вчителя. При демонстрації слайда чути і голос вчителя [5].

Б. Асинхронна освіта: в цьому випадку студенти не зобов'язані брати участь у процесі навчання, знати тему уроку. Усе це готується заздалегідь і розміщується на сайті. Студенти можуть використовувати цей матеріал у будь-який час, зв'язавшись із сайтом. До конкретних форм цього методу можна віднести відеозапис (один із перших методів дистанційної освіти), а також використання особливих програм. Нині найпопулярнішою програмою в дистанційному навчанні є програма Moodle.

У дистанційній освіті використання веб-текстів, аудіо- та відео-платформи вважається ефективним педагогічним використанням необхідних інструментів з інтернету. Цей метод також може бути предметом дискусії з викладачем із використанням навчальних матеріалів [6]. Одна з найважливіших переваг сучасної освіти полягає у тому, що немає потреби в процесі навчання знаходитися безпосередньо в навчальному закладі. Основними ж перевагами дистанційного навчання є [3]:

- вчитися в будь-який час і в будь-якому місці, тобто тоді, коли зручно учню, студенту;
- навчання у тому темпі, який обирає учень;
- індивідуальне навчання на додаток до колективної підготовки;
- вибір курсу навчання і термінів;
- економія часу до 50%;
- зниження фінансових витрат;
- розвиток взаємозв'язків;
- поєднання з роботою;
- майже повністю виключена дискримінація;
- розширення і поліпшення бази навчальних та інформаційних джерел, які можуть бути придбані у будь-який момент;
- інформація на щоденній основі через онлайн;
- можливість використання в області освіти і навчання більше однієї сфери і одного предмета;
- зниження розумової напруженості і стресу в класі і на іспиті;
- кількість учнів може зростати залежно від їхнього бажання тощо.

Під час аналізу ми зазначили переваги використання інформаційних технологій, дистанційного навчання, а тепер розглянемо недоліки. До основних із них, на нашу думку, можна віднести такі:

1) в учнів, студентів повинна бути сильна мотивація до навчання. Необхідно себе контролювати, матеріал здебільшого опановується самостійно, ніхто не підганяє і не заохочує до навчання. Необхідно вміти підібрати потрібний темп навчання, а це вдається не всім;

2) проблемно організувати дистанційне навчання за напрямами підготовки, де досить велика кількість практичних занять, оскільки дуже важко, а в деяких випадках навіть не можливо замінити живу практику. Наприклад, вивчитися на хірурга або пілота без очної практики не можливо;

3) самостійне або дистанційне навчання заважає розвитку комунікаційних здібностей. Через це втрачаються навички впевненості, роботи в команді;

4) необхідність мати достатнє технічне обладнання, тобто комп'ютер з основним програмовим матеріалом та інтернет;

5) студента, учня не завжди можна ідентифікувати, тобто є вірогідність списування.

Висновки і пропозиції. Слід зазначити, що викладання дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій передбачає готовність викладача до такої форми навчального процесу, наявність у нього достатньої інформаційної культури. Він повинен володіти не тільки предметною базою, а й бути обізнаним в існуючих технологіях навчання з використанням ІКТ, способах досягнення певної дидактичної мети. Крім цього, викладач повинен належним чином розбиратися в апаратному і програмному забезпеченні, яке може бути використане для вивчення відповідної дисципліни.

Отже, впровадження інформаційних технологій в освітній процес має позитивні і негативні моменти. Позитивні моменти інформаційних технологій: полегшення процесу навчання учня, студента; посилення інтелектуальних можливостей. Негативні моменти: проблема співвідношення інформації, тобто в комп'ютері досить великий обсяг інформації, яку студент не може повністю засвоїти і зрозуміти, а також неможливість опанування практичними навичками; втрата комунікабельності, що нині є однією з найважливіших рис у сучасному світі; висока залежність від технічних засобів навчального призначення. Під час звичайного очного навчання відбувається процес конспек-

тування довгих лекцій, що тренує швидкість письма, розвиває механічну пам'ять, вчить виокремлювати найбільш важливі фрагменти з потоку інформації. Усі ці навички дуже корисні в повсякденному житті, але дистанційне навчання їх не дає.

На думку більшості фахівців, комп'ютер не може повністю замінити людського спілкування і зрозуміти таємницю людської думки. На сучасному етапі конструктивним є підхід, згідно з яким комп'ютер не слід протиставляти викладачеві; насамперед його доцільно розглядати як засіб підтримки професійної діяльності. Інформаційні технології в освітньому процесі сприяють тому, що має місце наочна демонстрація інформації, значна економія коштів і часу, підвищена зацікавленість студентів і оформлення результатів досліджень, що дозволяють аналізувати вплив різних чинників на досліджуваний процес.

Список використаної літератури:

1. Абади И. Формирование образования в условиях информационного общества. *Тегеран : Фенаверан*, 2009. № 9.
2. Жалдак М.И. Компьютер на уроках математики. Киев : Техника, 1997. 304 с.
3. Ізбаш С.С. Реалізація творчих проєктів у навчальному процесі сучасної школи : *науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2010. № 5. 110 с.
4. Лапінський В. Електронні засоби навчального призначення – світовий досвід й українська освіта. Київ : Вища освіта України, 2011. № 3. 495 с.
5. Лихирди Н. Развитие педагогических технологий : журнал. *Тегеран : Ресане*, 2010. № 35. 249 с.
6. Шаров С.В., Мартинюк Т.І. Електронні засоби навчального призначення: характеристика та вимоги. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. праць. Харків : Друк, 2012. № 32-33. С. 236–241.
7. Щурова Е.В. Проблемы дистанционного обучения в дополнительном профессиональном образовании. *Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования* : сб. трудов научно-методической конференции. Томск, 2017. С. 164–165.

Dotsenko S., Ovchar N., Tytarchuk M., Chepeliev O. Aspects of using information technologies and distance learning during the world pandemic

The article considers the role of information technologies, independent and distance learning in the educational process of secondary and higher school, the forms and methods of their application are given. In the system of education and training of the XXI century, the issue of information transfer, the formation of the necessary skills and abilities is an important component of this process. With the use of new learning technologies in the education system, the temporal and spatial frameworks of learning are eliminated. Training

standards based on modern information technology are developed in accordance with the needs of applicants, which helps to increase the speed of knowledge acquisition.

The information component of the electronic educational and methodical complex, which is a didactic system, where there is interaction between teacher and students, which takes into account applied pedagogical software, as well as a set of didactic tools and teaching materials that support the learning process. Describes the prospects and disadvantages of distance education, where there is an interaction of flows of educational and organizational learning process of information using a remote computer (server). During the global pandemic, distance education became the only source of learning for many millions of people. It is emphasized that in the education system of Ukraine distance education is, first of all, a set of technologies, methods and tools that provide the opportunity to study without attending an educational institution, but usually with various consultations from teachers or persons certified by this educational institution.

Among the main areas of distance education in Ukraine are improving the quality of education, training of quality professionals and the development of a single educational space, where the emphasis is on improving the social and professional mobility of the population and the level of self-awareness.

In addition, the features, basic principles and aspects of teaching disciplines with the use of information and communication technologies are considered, which implies the readiness of the teacher for this form of educational process, the presence of sufficient information culture. The study shows that the teacher has more requirements, namely he must have not only the subject base, but also be aware of existing learning technologies using ICT, ways to achieve a certain didactic goal.

Key words: *information and communication technologies, educational process, distance education, higher school, virtual education, Internet, learning process, information space, independent training, information.*

УДК 371

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.15>**А. А. Дробін**кандидат педагогічних наук,
методист науково-методичної лабораторії природничо-математичних дисциплін
Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського

САМООРГАНІЗУЮЧІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СОЦІАЛЬНОГО ЗАПИТУ НА ПРОДУКТ ОСВІТИ

Статтю присвячено пошуку ефективної діючої моделі системи освіти на основі синергетики. Зазначено, що останніми десятиліттями в суспільстві змінюється ставлення до пріоритетних напрямів розвитку людської цивілізації, тому виникає потреба у новому продукті освіти і новій модернізованій освіті, яка має забезпечити його створення. Відповідно до цього цивілізаційного виклику вітчизняна освітня система зазнає кардинальних змін, спрямованих на створення оптимальної структури освіти, яка має адекватно відповідати стану сучасного суспільства, бути адаптованою до стрімких змін суспільно-економічного життя країни та змісту освіти згідно потреб суспільства. Існуюче соціальне замовлення суспільства на кінцевий продукт освіти вносить свої вимоги до формування освітньої системи.

Встановлено, що новою методологічною основою модернізації освіти може виступати синергетика, покликана вирішувати психологічні, дидактичні, культурологічні та світоглядні проблеми освіти, які виникли в результаті ускладнення навколишнього духовного, соціального та природного світу. Проте активному впровадженню ідей синергетики в освіту перешкоджають насамперед консервативність педагогічного мислення і переконаність розробників змісту освіти у тому, що має існувати значний часовий люфт (десять років) між виникненням пізнавальної моделі в науці та її адаптацією в освіті. Через це статус синергетики в системі педагогічної науки ще не цілком визначений.

Виявлено, що використання ідей синергетики та теорії самоорганізації можна екстраполювати в систему освіти, розглядаючи її як складну самоорганізуючу систему, але лише в окремих аспектах: у процесі навчання, у модернізації системи освіти, у проектуванні та адаптації змісту дисциплін, в освітньому процесі, в педагогічній інноватиці. У статті доведено правомірність розгляду системи освіти як синергетичного механізму, запропоновано структурно-логічну схему механізму дії системи освіти та описано механізм такої дії. Теоретико-концептуальну модель формування синергетичного продукту освіти у статті пропонується розглядати шляхом реалізації такого логічного ланцюжка: «соціальне замовлення → концепція синергетичної освіти → освітній процес → формування продукту освіти».

Доведено, що запропонована модель системи освіти на синергетичній основі дозволяє отримувати продукт освіти, формування якого відбувається при постійній взаємодії зовнішнього та внутрішнього середовищ і як результат подолання суперечностей між запитом на продукт освіти та здатністю й можливостями системи освіти його реалізувати. Це дозволяє реалізувати головну задачу, яка стоїть перед системою освіти, – отримання такого продукту освіти, який затребуваний суспільством, економікою, соціумом. Запропоновано тематику подальшого розвитку цієї теми.

Ключові слова: синергетичний підхід, синергетичний продукт освіти, самоорганізація, система освіти, модель системи освіти, соціальне замовлення.

Постановка проблеми. Вітчизняна освітня система зазнає кардинальних змін, спрямованих на створення оптимальної структури освіти, яка адекватно відповідає стану сучасного суспільства. Існуючі освітні моделі виявляються не досить адаптованими до стрімких змін суспільно-економічного життя країни через консервативний характер та невідповідність змісту освіти потребам суспільства. Існуюче соціальне замовлення суспільства на кінцевий продукт освіти вносить свої вимоги до формування освітньої системи. Реалії нинішнього світу переконують, що існуюча система освіти потребує якісно нового підходу, який визначає подальшу стратегію його розвитку.

Останніми десятиліттями в суспільстві формується системне розуміння пріоритетності людської

культури перед технологічною в прогресі цивілізації, неможливості вирішення технократичними методами глобальних екологічних і духовних проблем, безальтернативності коеволуції суспільства і природи, обмеженості земних ресурсів і можливостей людства. З іншого боку, в умовах споживчої орієнтації людини сучасного суспільства стає проблематичним його розвиток у руслі природовідповідності і культуровідповідності, які виступають необхідною умовою для сталого розвитку цивілізації [1]. Окреслені проблеми наводять на думку, що потрібна нова модернізована освіта, спрямована на перебудову свідомості і діяльності людини відповідно до законів природи, оскільки класична детермінована освіта не може нормально функціонувати в нинішньому непередбачуваному, швидко змінюваному світі.

Новою методологічною основою модернізації освіти може виступати синергетика, покликана вирішувати психологічні, дидактичні, культурологічні та світоглядні проблеми освіти, які виникли в результаті ускладнення навколишнього духовного, соціального та природного світу.

Формування всередині ХХ ст. теорії систем, теорії самоорганізації (синергетика), теорії інформації та управління призвело до утворення ядра постнекласичної науки і трансдисциплінарності пізнавальними моделями сучасності. Ці процеси пов'язані з іменами Л. фон Берталанфі, І.Р. Пригожина, М.М. Моїсеєва, Г. Хакена і Н. Вінера. Провідну роль серед перерахованих теорій відіграє теорія самоорганізації, предметом вивчення якої є поведінка відкритих нелінійних нерівнозначних дисипативних систем, а об'єктом дослідження – розвиток цих систем, загальні принципи їх самоорганізації та еволюції, особливості зміни їх якісних станів, механізми, динаміка і просторово-часове поширення цього процесу.

Теорія самоорганізації є методологічною основою для прогностичної і управлінської діяльності в сучасному світі, орієнтуючи на пошук універсальних законів еволюції відкритих складно-організованих нерівнозначних систем будь-якої природи. Використання ідей синергетики показує, що таким системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку, таких шляхів розвитку безліч і хаотичні явища можуть виступати механізмом самоорганізації і самодобудови структур.

Проте активному впровадженню ідей синергетики в освіту перешкоджають насамперед консервативність педагогічного мислення і переконаність розробників змісту освіти у тому, що має існувати значний часовий люфт (десятки років) між виникненням пізнавальної моделі в науці та її адаптацією в освіті. Через це статус синергетики в системі педагогічної науки ще не цілком визначений [2, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням проблематики впровадження синергетичного підходу в системі освіти, аналізом соціальних явищ, пов'язаних з освітнім процесом, виявленням його найбільш загальних закономірностей займалися В.І. Аршинов, М.В. Богуславський, А.І. Бочкарьов, В.Г. Буданов, В.Г. Віненко, А.А. Ворожбітова, Л.Я. Зоріна, В.А. Ігнатова, С.П. Капіца, Є.Н. Князева, В.Г. Кремінь, С.П. Курдюмов, А.Г. Маджуга, Г.Г. Малинецький, Н.М. Полетаєва, Е.А. Пугачова, В.С. Стюпін, А.П. Стуканов, Н.М. Таланчук та інші.

Використання ідей синергетики в освіті розглядається як багатоаспектна педагогічна проблема. Теорія самоорганізації, яка лежить в основі сучасного синергетичного підходу розв'язання системних криз, дає можливість по-новому поглянути на складні системи, в тому числі освітню.

Синергетика не спростовує основних принципів і закономірностей освіти загалом, а, ґрунтуючись на результатах досягнень в області практичної педагогіки, концептуалізує еволюцію розвитку освітніх процесів в контексті ідей постнекласичної наукової раціональності і розглядає їх вузлові ідеї ширше, з позиції теорії складних самоорганізуючих систем.

На нашу думку, існують певні труднощі у сприйнятті педагогічною спільнотою ідей синергетики та їх запровадженні в систему освіти через існуючі особливості існування та розвитку самого синергетичного підходу:

- «синергетика» як поняття характеризується відносною новизною;
- область науки, яка займається вивченням процесів самоорганізації, ще далека від набуття остаточної форми та завершення, а тому відсутні єдина і загальноприйнята термінологія;
- математичний апарат синергетики складний і не завжди доступний широкій педагогічній спільноті;
- якісний аналіз процесів самоорганізації потребує врахування великої кількості умов та параметрів і теж має складну інтерпретацію;
- висока динаміка еволюції нової галузі знань не дає можливості швидко систематизувати всі накопичені наукові дані і побудувати логічно сувору і в достатній мірі обґрунтовану систему понять;
- в силу своєї специфіки синергетичні дослідження проводяться диференційовано для кожної науки, формуючи при цьому власний понятійний апарат.

Мета статті – окреслити модель системи освіти на основі синергетичного підходу та описати механізм її дії.

Виклад основного матеріалу. Аналіз системи освіти та процесів, що відбуваються в ній, дозволяє виділити, на нашу думку, ті напрями, за якими виявляється синергетичний підхід у системі освіти, розглянути окремі його аспекти:

- у процесі навчання – як методологічна основа для аналізу, прогнозування, моделювання та проектування освітнього процесу основного об'єкта педагогічних досліджень, вивчення його суперечностей і закономірностей, дослідження складних об'єктів і явищ оточуючого світу;
- у модернізації системи освіти – як методологічний засіб реалізації ідей гуманізації і гуманітаризації, екологізації та інтеграції, фундаменталізації на теоретичному і методологічному рівнях метапредметних знань, які виступають головними стратегічними лініями освіти;
- у проектуванні та адаптації змісту дисциплін – як навчальний матеріал, необхідний для формування світоглядних, методологічних і синергетичних знань і вмінь;

– в освітньому процесі – як засіб організації системи розвитку особистості та формування в неї культурних цінностей і синергетичного стилю мислення;

– в педагогічній інноватиці – для наукового обґрунтування методик і технологій навчання та виховання.

Щоб застосовувати принципи синергетики до освітньої системи та аналізу процесів, які відбуваються в ній, необхідно з'ясувати правомірність розгляду системи освіти як синергетичного механізму. Для цього система освіти має відповідати критеріям відкритості, самоорганізованості, нерівнозначності та нелінійності.

Систему освіти можна вважати відкритою, оскільки в ній постійно відбувається процес обміну інформацією між суб'єктами освітнього процесу. Під час цього процесу виникають нові цілі, методи і засоби навчання та коректуються існуючі. Також постійно змінюється зміст і структура освіти як результат еволюції та впливу зовнішніх чинників на систему знань, вмінь, навичок, компетентностей здобувачів освіти в конкретний момент часу. Це свідчить про нелінійність як процесу, так і результату, який завжди відмінний від задумів його учасників. Постійне збільшення інформаційного простору виводить систему зі стану стійкої рівноваги. Таким чином відбувається еволюціонування системи освіти за нелінійними законами.

Освітню систему можна вважати багатоваріантною через можливість створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єкту можливості індивідуальної траєкторії освіти, темпу навчання, рівневої диференціації результатів освіти, вибору типу навчальних закладів, профілю навчання, форм і методів навчання.

Процес самоорганізації є мимовільним виникненням відносно стійкого існування у відкритих нерівнозначних системах нових структур не тільки за рахунок припливу енергії, інформації, речовини ззовні, але насамперед за рахунок використання своїх внутрішніх ресурсів. Самоорганізація освітньої системи передбачає наявність певної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що відповідає вимогам розвитку педагогічної системи і впливає з об'єктивних передумов її саморозвитку, є внутрішнім джерелом розвитку освітньої системи. Це дозволяє зрозуміти і механізм розвитку педагогічного

процесу. Таким чином, розвиток освітньої системи правомірно розглядати з позицій синергетичного підходу.

Основними об'єктами застосування синергетичного підходу в сфері освіти виступають методологічні, світоглядні та екологічні питання і проблеми розвитку особистості [3; 4; 5; 6; 7; 8]. Кінцевою метою синергетичного підходу є формування синергетичного продукту освіти, який включає комплекс синергетичних знань і вмінь, компетентностей, ідей, цінностей, світогляду, способів пізнання, мислення, досвід творчої і практичної діяльності.

Теоретико-концептуальну модель формування синергетичного продукту освіти ми пропонуємо проілюструвати логічним ланцюжком: «соціальне замовлення → концепція синергетичної освіти → освітній процес → формування продукту освіти» (рис. 1). Модель формування синергетичного продукту освіти ми пропонуємо розглянути з позицій теорії самоорганізації. Система є взаємопов'язаними внутрішнім і зовнішнім середовищами, які при безперервній взаємодії забезпечують задоволення запиту соціуму на певний продукт освіти.

Внутрішнє середовище, будучи самоорганізованим за своєю сутністю, включає суб'єкт, об'єкт, процес, зміст процесу, предмет, форми, засоби та методи діяльності. Зовнішнім до цієї структури є середовище, яке містить суб'єкт замовлення, інші суб'єкти впливу, критерії, принципи, вимоги, інформаційний складник, регулюючу процеси нормативно-правову базу, а також результат.

Зовнішнє середовище внаслідок внутрішніх суперечностей і тенденцій розвитку соціуму формує перспективне соціальне замовлення на продукт освіти. Внутрішнє середовище, яке є системою освіти, під

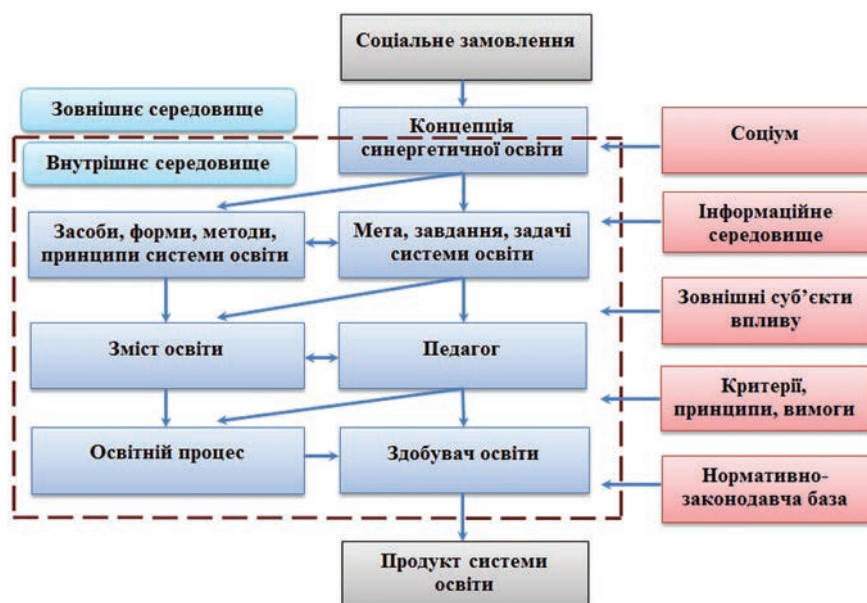


Рис. 1. Структурно-логічна схема механізму дії системи освіти

впливом зовнішніх факторів та у взаємодії із зовнішніми чинниками формує концепцію освіти (синергетичну). Під створену концепцію виробляються мета, завдання, форми, методи, принципи, засоби, механізми її реалізації. Реалізація здійснюється через взаємодію функціональних елементів внутрішнього середовища: педагог – освітній процес – здобувач освіти. Внутрішнє середовище безперервно зазнає впливу зовнішніх факторів, які вносять корективи у механізм формування продукту освіти.

Основою реалізації синергетичного підходу в освіті є постійна взаємодія внутрішнього та зовнішнього середовищ в системі освіти, які формують соціальне замовлення та концепцію його практичної реалізації. Внутрішнє середовище є цілісною системою з чітко окресленими елементами, характеристиками, логічною структурою і механізмом її функціонування, метою і завданнями, які є методологічним і дидактичним орієнтиром для отримання кінцевого продукту освіти. Процесуально-діяльнісну сторону синергетичного підходу відображає освітній процес, в якому актуалізовані методи і засоби, необхідні для реалізації соціального замовлення.

З позиції синергетичного підходу запропонована модель системи освіти володіє такими характерними рисами:

1) система складна, оскільки складається з великої кількості елементів, між якими є численні взаємозв'язки, а причини часто відокремлені від наслідків як у просторі, так і в часі;

2) система нелінійна. Вона характеризується нерівноважністю, нестійкістю, незворотною, що призводять до біфуркацій і порушення симетрії;

3) система детермінована, її майбутнє визначено поточним станом системи;

4) система динамічна – вона зазнає постійних змін і розвитку.

Зміст освітнього процесу спирається на концепції гуманізації, фундаменталізації та інтеграції як основні тенденції модернізації сучасної освіти.

Освітня система за своєю сутністю є відкритою, організаційною та динамічною системою. Крім внутрішніх елементів будови, вона містить матеріальні змістові цінності, інформаційний складник. Зовнішніми факторами, які впливають на розвиток освітньої системи, є нормативна та законодавча база, які регулюють відносини в системі освіти, система управління, соціальний запит на продукт освіти з боку соціуму, суб'єкти та об'єкти освітнього процесу, надбання, які є результатами освітньої діяльності. Джерелом розвитку будь-якої системи освіти є виникнення та розв'язання суперечностей, в основі яких лежить невідповідність реального стану компетентності здобувача освіти вимогам ринку. Система є нерівноважною, і її нестійкість збільшується.

Зовнішні фактори та каталізатори процесів підсилюють внутрішні суперечності системи,

приводять систему у нерівноважний стан. Роль каталізатора в системі освіти відіграють інновації, які виникають у точці, близькій до біфуркації. Наростання нерівноважності збуджує внутрішню систему до стану досягнення точки біфуркації, яка є незворотною у процесі переходу освітньої системи в нову якість рівноважності.

Точка біфуркації дає змогу системі розвиватися у двох напрямках:

1) у виході на якісно-новий рівень формування змісту, структури, ефективності і результативності освітньої системи;

2) у стагнації і гальмуванні в своєму розвитку і мати меншу ефективність освітнього процесу.

В.Г. Буданов визначає такий механізм самоорганізації системи: рівноважний стан → каталізатор → збудження (надходження енергії чи речовини ззовні) → збудження системи → хаос → біфуркація → новий нерівноважний стан → стабільність [9]. Фундаментальна особливість самоорганізації системи полягає в тому, що система самостійно обирає шлях розвитку в точці біфуркації. Ми вважаємо, що така схема механізму самоорганізації системи є дієвою і може бути реалізована в запропонованій вище моделі системи освіти.

Висновки і пропозиції. Запропонована модель системи освіти на синергетичній основі дозволяє отримувати продукт освіти, формування якого відбувається при постійній взаємодії зовнішнього та внутрішнього середовищ і як результат подолання суперечностей між запитом на продукт освіти та здатністю й можливостями системи освіти його реалізувати. Тому виникає реальна можливість реалізації головної задачі, яка стоїть перед системою освіти, – отримання такого продукту освіти, який затребуваний суспільством, економікою, соціумом.

Для подальшого розвитку цієї теми ми вбачаємо за доцільне розробку та практичну реалізацію засобів, форм, методів, принципів, змісту освіти, елементів освітнього процесу, нормативно-законодавчої бази, мети, завдань, задач системи освіти, інформаційного середовища, технологій самовдосконалення педагога.

Список використаної літератури:

1. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В.Г. Кременя. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
2. Игнатова В.А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях / В.А. Игнатова // Образование и наука. 2010. № 1. С. 3–10.
3. Бочкарев А.И. Проектирование синергетической среды в образовании: на примере курса «Концепции современного естествознания» : автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.02 / Поволжский технологич. ин-т сервиса. / А.И. Бочкарев. Москва, 2000. 52 с.

4. Курдюмов С.П., Князева Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения // Синергетика и учебный процесс. М. : РАГС, 1999. С. 8–18.
5. Розин В.М. Образование как синергетическая система // Синергетика и образование. М. : Гнозис, 1997.
6. Синергетическая парадигма: синергетика в образовании / Под ред. В.Г. Буданова. М. : Прогресс-Традиция, 2007. 592 с.
7. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. 1997. СВ. С. 32–41.
8. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика // Magister. 1995. № 2. С. 89–95.
9. Буданов В.Г. Методология синергетики в постклассической науке и образовании / Буданов В.Г. [3-е изд., доп.]. М. : Книжный дом «Либроком», 2009. 240 с.

Drobin A. Self-organizing foundations of the education system as a result of social demand for the product of education

The article is devoted to the search for an effective operating model of the education system based on synergetics. It is noted that in recent decades in society, the attitude towards the priority directions of the development of human civilization has changed, so there is a need for a new product of education and a new modernized education, which should ensure its creation. In accordance with this civilizational challenge, the domestic educational system is undergoing dramatic changes aimed at creating an optimal structure of education, which should adequately correspond to the state of modern society, adapted to the rapid changes in the country's socio-economic life and the content of education to the needs of society. The existing social order of society for the final product of education makes its own requirements for the formation of the educational system.

It has been established that synergetics can act as a new methodological basis for the modernization of education, designed to solve psychological, didactic, culturological and ideological problems that have arisen as a result of the complication of the surrounding spiritual, social and natural world. However, the active implementation of the ideas of synergetics in education is hindered, first of all, by the conservatism of pedagogical thinking and the conviction of the developers of the content of education that there should be a significant time gap (tens of years) between the emergence of the cognitive model in science and its adaptation in education. For these reasons, the status of synergetics in the system of pedagogical science has not yet been fully defined.

It was revealed that the use of the ideas of synergetics and the theory of self-organization can be extrapolated into the education system, considering it as a complex self-organizing system, but only in certain aspects: in the learning process, in the modernization of the education system, in the design and adaptation of the content of disciplines, in the educational process, in the pedagogical innovation.

The article proves the legitimacy of considering the education system as a synergistic mechanism, suggests a structural and logical scheme of the mechanism of action of the education system and describes the mechanism of action itself. The theoretical and conceptual model of the formation of a synergistic product of education in the article is proposed to be considered through the implementation of a logical chain: "social order → the concept of synergetic education → educational process → formation of the product of education".

It has been proved that the proposed model of the education system on a synergistic basis allows obtaining an education product, the formation of which occurs with constant interaction of external and internal environments and as a result of overcoming the contradictions between the demand for an education product and the ability and capabilities of the education system to implement it. This makes it possible to realize the main task facing the education system – obtaining such an educational product that is in demand by society the economy and society. The topic of further development of this topic is proposed.

Key words: synergetic approach, synergistic product of education, self-organization, education system, model of education system, social order.

УДК 378.147.227

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.16>

О. В. Ільченко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

О. І. Проскурняк

доктор психологічних наук,
завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

А. В. Яцинік

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено питання важливості формування організаційної культури педагогічних працівників, особливості формування організаційної культури педагога в процесі його навчання або підвищення кваліфікації, визначено практичний алгоритм дій щодо формування організаційної культури, охарактеризовані основні засади інклюзивного навчання в сучасному освітньому просторі, обґрунтовано доцільність розвитку організаційної культури педагога, особливо в умовах реформування сучасної освіти, розкрито сутність організаційної культури педагога та окреслено механізми її формування. Наголошено на важливості та необхідності популяризації освіти дорослих серед педагогічних працівників, заохочуванні їх до свідомого професійного розвитку та необхідності розвитку громадської активності у відстоюванні новітніх засад організації освітнього процесу.

Визначено особливості організації інклюзивного навчання в сучасному освітньому просторі України з посиланням на нормативно-правові документи, окреслено пріоритети інклюзивної форми освіти та сформульовано покроковий алгоритм дій кожного учасника освітнього процесу (вчителя, асистента вчителя, асистента дитини, практичного психолога, учня, батьків, адміністрації закладу освіти) в організації інклюзивного навчання. Визначено переваги інклюзивного навчання в умовах реформування системи освіти та впровадження європейських стандартів в освітній простір нашої держави.

Акцентовано увагу на важливості розуміння педагогом необхідності постійного підвищення власного освітнього рівня, кваліфікації та педагогічної майстерності, опанування сучасних технологій навчання, особливо в умовах активного розвитку інклюзивної освіти та застосування дистанційних або змішаних форм навчання, необхідність застосування яких спровоковано складною епідеміологічною ситуацією в умовах всесвітньої пандемії коронавірусної інфекції COVID-19.

Наголошено на необхідності популяризувати серед педагогічної спільноти, особливо практикуючих фахівців, питання існування такої форми освіти як інформальна, що передбачає свідоме самовдосконалення та підвищення власної майстерності, обізнаності в питаннях інноваційних підходів і методів навчання. Визначено позитивний вплив сформованої організаційної культури педагогічного працівника на освітній процес в умовах впровадження інклюзивного навчання та підвищення результативності освітнього процесу. Акцентовано увагу педагогів на існуванні проекту Закону «Про освіту дорослих», який винесено на громадське обговорення, розкрито основні положення цього законопроекту.

Ключові слова: організаційна культура, педагогічна технологія, інклюзивна освіта, рівні можливості, адаптація освітнього простору, педагогічна майстерність, самовдосконалення, інформальна освіта, результативність освітнього процесу, ефективність навчання, толерантність.

Постановка проблеми. Останніми роками велика увага педагогічної спільноти спрямована на впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти. Інклюзивна освіта передбачає створення рівних умов для отримання освіти всім категоріям здобувачів, що насамперед вимагає переорієнтування освітніх установ під потреби дітей з порушеннями розвитку, адап-

тування навчальних програм, підходів, методів і прийомів, створення архітектурної доступності закладу та його території. Для реалізації цих завдань на допомогу освітянам приходять принципи універсального дизайну, запропоновані ще у 70-х роках минулого століття в США та які набули актуальності в сучасному освітньому просторі України.

Питання впровадження інклюзивного навчання в освітній процес набуває актуальності на всіх рівнях освіти: дошкільна, повна загальна середня освіта, професійно-технічна, фахова передвища, вища освіта, освіта дорослих (перепідготовка та підвищення кваліфікації). В питаннях здобуття освіти на всіх рівнях повинні бути створені рівні умови для всіх здобувачів. Багато уваги останнім часом приділяється впровадженню інклюзивної освіти на дошкільному рівні та рівні повної загальної середньої освіти, а питання забезпечення інклюзивного навчання, наприклад дорослих, досі залишаються поза увагою науковців, практиків і громадських діячів.

У вересні 2020 року Міністерство освіти та науки України розробило та винесло на громадське обговорення проект Закону «Про освіту дорослих», який передбачає законодавче забезпечення організації та функціонування освіти дорослих, визначення її структури та компонентів, механізми здобуття освіти. Освіта дорослих є невід'ємним складником Європейського освітнього простору. Враховуючі європейські прагнення України, вважаємо за необхідне популяризацію цього питання, особливо, коли сучасний освітній простір потребує значних перетворень і підвищення професійного рівня всіх учасників.

Досвідчений педагог-практик не завжди повністю володіє актуальними підходами та методиками навчання, особливо в умовах провадження інклюзивної освіти. До професійних якостей учасника команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, крім вузько спеціальних компетентностей, додаються знання з особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та знання спеціальних методик навчання, тому вихователі закладів дошкільної освіти та вчителі закладів загальної середньої освіти, які залучені до інклюзії, повинні пройти перепідготовку та підвищення кваліфікації з окресленого напрямку. Під час організації такого навчання необхідно розуміти, що перед нами доросла, сформована особистість, для здійснення навчання якої не підходять загально-прийняті підходи та методи.

Під час організації освітнього процесу дорослих необхідно враховувати не лише спеціальні завдання, індивідуальні особливості, а й андрогенні особливості особистості. Зміни, які відбуваються в освіті, осучаснення освітнього середовища, впровадження інклюзивного навчання вимагають пошуку нових педагогічних технологій у підготовці майбутніх вчителів закладів загальної середньої освіти, вчителів-дефектологів і зміни програм перепідготовки та підвищення кваліфікації практикуючих педагогів. Рівень сформованості організаційної культури педагога позитивно впливає на освітній процес, дозволяє вдосконалити та підвищити

його ефективність. Цей факт сприяє пошуку нових педагогічних технологій у процесі навчання і підвищення кваліфікації педагогів і вимагає від закладів вищої освіти розглянути питання включення теми розвитку організаційної культури в програми навчання та перепідготовки вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку організаційної культури у сфері освіти окреслена в працях як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (В. Базелюк, Б. Гаєвський, К. Камерон, К. Наумчик, У. Оучі, Ю. Палеха, Ж. Серкіс, Я. Стемковська, К. Ушаков, Р. Хувейк, Є. Шейн). С. Бацмай, М. Гедієва, В. Луначек, С. Пільова, Б. Ренькас, Л. Рибалко, І. Романуха, Л. Станчук, Г. Тимошко досліджують питання організаційної культури вчителів.

Вивченням особливостей педагогічного процесу вищої школи займалися дослідники Є. Барбіна, В. Бутенко, М. Васильєва, В. Вихрущ, В. Гриньова, В. Лозова, Г. Селевко, А. Яцинік. Вони займаються вивченням особливостей педагогічного процесу вищої школи та питанням навчання дорослих, пошуком нових педагогічних технологій для удосконалення освітнього процесу.

Мета статті. Метою статті є теоретичне узагальнення наукового супроводу щодо ефективності використання педагогічних технологій у формуванні організаційної культури педагога та позитивного впливу розвитку організаційної культури педагога на його професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Актуалізація впровадження інклюзивного навчання в сучасний освітній простір України дозволяє організувати спільний освітній процес дітей з типовим рівнем розвитку та їхніми однолітками з особливими освітніми потребами, що сприяє соціалізації таких дітей, розвитку їхньої пізнавальної активності, мотивації до навчання, фізичному, емоційному, мовленнєвому розвитку особистості, а інші діти вчать толерантності, сприйняттю людських відмінностей, готовності до взаємодії. Інклюзія створює не тільки рівні умови для здобуття освіти всіх категорій дітей, а й вимагає змін у підготовці педагогічних кадрів.

Вчитель, який залучений до організації інклюзивного освітнього простору, повинен не лише бути морально готовим до цього, а й володіти спеціальними методиками навчання дітей з особливими освітніми потребами, знаннями з фізіологічних, психологічних і вікових особливостей дітей з порушеннями розвитку, розуміти необхідність постійного вдосконалення власних знань і навичок. Інформальна освіта, яка прописана в Законі України «Про освіту», передбачає здатність педагога до самовдосконалення та усвідомлення необхідності постійного саморозвитку і підвищення власної педагогічної майстерності. На нашу думку, приділення у процесі навчання та

перепідготовки педагогів уваги розвитку організаційної культури дозволить не тільки вдосконалити його власну педагогічну майстерність, а й сприятиме усвідомленню важливості саморозвитку та пошуку нестандартних рішень для здійснення освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

Організаційна культура педагога відображає ступінь організаційного упорядкування процесу освіти та процесу керування власною педагогічною діяльністю, розуміння необхідності вдосконалення та свідоме прагнення до опанування нового, прийняття змін. На підставі аналізу результатів, висловлених дослідниками О. Бондарчук, О. Гречаник, О. Духновською, О. Козловою, Т. Хлебніковою, А. Яцинік і власного практичного досвіду доведемо необхідність розвитку організаційної культури педагогічного працівника:

1. Нині особливого значення набувають зміни в діяльності педагогічних працівників усіх рівнів, які здебільшого визначають подальший успіх здобувача освіти у навчанні, його розвиток як вільної і свідомої особистості. Робота педагога є багатогранною й різнофункціональною, від неї залежить результативність освітнього процесу.

2. У такому контексті процес навчання майбутніх педагогів і перепідготовки вчителів розглядатися як цілісна система, яка включає такі компоненти: базовий (традиційний), спрямований на підвищення професійної кваліфікації не лише вчителя, асистента вчителя, вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, практичного психолога, соціального педагога, але й керівника закладу освіти; варіативний (додатковий), спрямований на оперативне врахування труднощів педагогічних працівників у процесі освітньої діяльності та надання їм своєчасної навчально-методичної допомоги.

3. Освітньо-методична робота в закладі освіти дозволяє ефективно реалізувати саме варіативний компонент, оскільки у процесі освітньо-методичної роботи можливо більш оперативно реагувати на ускладнення, які виникають у процесі здійснення професійної діяльності вчителя; прогнозувати можливі ускладнення на основі моніторингу тих ситуацій, які виникають у педагогічному колективі; варіювати і коригувати терміни навчання; здійснювати безпосередній зв'язок із практикою; брати участь в апробації та реалізації запропонованих інновацій. Реалізація варіативного компоненту потребує розроблення й теоретичного обґрунтування доцільного змісту, форм і методів освіти, спрямованих на подолання труднощів.

4. В умовах духовного відродження нашого суспільства особливого значення набувають етичні проблеми, пов'язані із взаємодією педагогічних працівників і батьків, вчителів і дітей, батьків і дітей. Варіативний компонент за таких умов доцільно спрямовувати на підвищення організа-

ційної культури керівника закладу освіти щодо вирішення етичних проблем із працівниками, батьками та дітьми, розуміння сучасних проблем сім'ї й необхідності формування культури поведінки дітей.

Як було зазначено вище, МОН України розробило та винесло на громадське обговорення проект Закону «Про освіту дорослих». Розглянемо його основні засади. Документ передбачає визначення основних компонентів, складників, структурних елементів, напрямів і засад державної політики в цьому напрямі. Сучасне законодавство в царині освіти виокремлює такі її види: формальна, неформальна та інформальна. Сучасні реалії вимагають від фахівця постійного підвищення власної кваліфікації, опанування новітніх технологій, активного користування технічними засобами навчання, оволодіння сучасним програмним забезпеченням, сучасними засобами зв'язку та комунікації.

Особливо це стало відчутно в умовах всесвітньої пандемії коронавірусної інфекції COVID-19. Саме в цей період педагогічні працівники були вимушені пристосовуватися до нових умов: організація дистанційних і змішаних форм навчання, пристосування та адаптація освітніх програм, опанування новітніх освітніх платформ, підвищення комп'ютерної та інформаційної грамотності, активне користування соціальними мережами та електронними засобами комунікації. Взагалі зміна звичних професійних умов, відсутність досвіду організації освітнього процесу в умовах пандемії та запроваджених карантинних заходів викликає не лише нерозуміння того, як будувати власну професійну діяльність, а й тривогу, певне несприйняття реальності, роздратованість, що не може не впливати на якість освітніх послуг, які надає педагогічний працівник. Саме в таких складних умовах на допомогу освітянам приходять сформоване відчуття необхідності постійного професійного розвитку та вдосконалення. Усвідомлення важливості професійного зростання самим педагогом покладено в основу проекту Закону «Про освіту дорослих».

Нині українська економіка та суспільство потребують висококласних спеціалістів, досвідчених людей, які усвідомлюють важливість професійного саморозвитку та значущості навчання протягом усього життя, що сприятиме адаптації до економічних, громадських та економічних змін, які відбуваються у суспільстві. Тільки людина, яка постійно підвищує власну кваліфікацію, адаптується до зовнішніх умов, враховує світовий та європейський досвід, слідує за технічними новинками та розуміє світові тенденції, може бути успішною та з легкістю пристосовується до змін, яких від неї вимагають, не відчуваючи психологічного дискомфорту та труднощів.

Проект Закону «Про освіту дорослих» передбачає введення терміну «провайдер освіти дорослих». До таких провайдерів буде віднесено фізичних та юридичних осіб, які надаватимуть освітні послуги дорослим. Провайдери освіти дорослих будуть поділені на дві категорії. До першої категорії (центри освіти дорослих) віднесено тих, хто буде здійснювати неформальну освіту та виконувати соціальну функцію. До другої – заклади освіти дорослих, які організовуватимуть освітній процес дорослої людини у певній галузі, враховуючи специфічні та вікові особливості, особливості процесу навчання саме дорослої, професійно реалізованої особистості. Ці провайдери матимуть рівні права, обов'язки, будуть розроблені рівні вимоги до якості освітніх послуг, які надаватимуться здобувачам, запропоновані об'єктивні критерії оцінювання якості здобутої освіти. Також цей законопроект передбачає створення Національної ради з питань освіти дорослих, яка буде забезпечувати реалізацію освітнього процесу дорослих з урахуванням викликів сьогодення та громадських потреб.

Нині питаннями освіти дорослих займаються інститути післядипломної освіти, заклади неперервної освіти, різні курси підвищення кваліфікації, але питання організації освіти дорослих, визначення кваліфікації, отриманої у різних формах навчання, розмежування різних форм освіти з визначенням функціоналу досі не врегульовані та потребують невідкладного визначення, особливо в умовах реформування освітнього простору, а саме впровадження інклюзивного навчання, коли більшість учасників цього освітнього процесу не зовсім підготовлені до його реалізації та потребують нових знань і підвищення кваліфікації або перепідготовки. Отже, закріплення на законодавчому рівні та практична реалізація проекту закону щодо освіти дорослих сприятиме задоволенню потреб дорослої людини у свідомому професійному та особистісному зростанні, чітко регламентуючи алгоритм цього процесу та визначення кваліфікацій, здобутих у різних формах навчання.

Ще одне питання набуває актуальності в сучасному громадському суспільстві, яке повинно бути враховано в освітньому процесі. Йдеться про врахування гендерних особливостей в організації освітнього простору. Врахування світового досвіду та впровадження європейських засад організації освітнього процесу вимагають змін в українському суспільстві, у підходах до основних принципів навчання. Вони спровокували виникнення гендерної освітньої технології, яка передбачає врахування гендерних відмінностей в освіті, особливо в освіті дорослих. Більшість педагогічних працівників – жінки. Саме від них українське суспільство історично вимагає дотримання певних цінностей. Жінка розглядається насамперед як берегиня,

господарка, мати, а вже потім – як професіонал, спеціаліст, особистість, яка прагне до самореалізації та зростання. Крім власної реалізації в професійній діяльності, жінка-спеціаліст стикається з тим, що вона постійно повинна долати патріархальні стереотипи, вести боротьбу з традиційними поглядами на соціальну роль жінки, доводити необхідність підвищення рівня освіти та значущість професійного становлення жінки в сучасному суспільстві. Усе це загальмовує зміни, яких вимагає і суспільне життя, і освітній процес, тому що жінка спрямовує свій потенціал не на професійне зростання, а на подолання архаїчних стереотипів.

Реалізація усіх цих потреб і їх врахування в організації освіти, на нашу думку, сприятимуть включенню в освітні програми закладів освіти завдань із формування організаційної культури педагогічного працівника. Саме сформована організаційна культура дозволяє усвідомлювати значущість самоосвіти, професійного зростання, постійного підвищення кваліфікації, врахування сучасних технологій навчання під час реалізації посадових обов'язків, розуміння суспільних змін і легке налаштування до впровадження таких змін у громадське життя та професійну діяльність. Таким чином, сприяння розвитку організаційної культури педагогічних працівників і керівництва закладів освіти є одним із перспективних напрямів удосконалення роботи таких закладів.

Розробка технології формування організаційної культури педагогічного працівника зумовлена тим, що сучасний вчитель має володіти не лише професійними, а й управлінськими знаннями і вміннями на високому рівні, оскільки його діяльність є багатогранною і потребує постійних злагоджених організаційних дій. Ефективність освітнього процесу залежить від чіткої визначеної мотивації професійної діяльності вчителя, ціннісних орієнтацій педагогічних працівників, батьків, здобувачів освіти, керівника закладу освіти.

На думку дослідниці О. Темченко [5, с. 55], з метою конструювання педагогічної технології формування професійної позиції вчителя необхідно реалізувати такі завдання:

1. Визначити етапи технологічного процесу формування професійної позиції з їхніми специфічними завданнями.

2. Науково обґрунтувати застосування такої технології для вчителів із різним рівнем професійної позиції та різними кваліфікаційними категоріями.

3. Визначити специфічний змістовий компонент технології, враховуючи різний рівень сформованості професійної позиції вчителя.

4. Обґрунтувати сукупність методів і засобів для кожного етапу педагогічної технології з урахуванням специфіки вчителів як об'єктів впливу.

5. Забезпечити безперервну рефлексію вчителями стану та процесу зміни професійної позиції.

Враховуючи існуючий досвід впровадження педагогічних технологій в освітній процес, вважаємо, що реалізувати педагогічну технологію формування організаційної культури педагога в процес його навчання доречно за такими етапами: *активізація* мотиваційно-ціннісної сфери здобувачів освіти до розвитку організаційної культури через пізнання й розкриття себе в професійній діяльності; *здобуття* студентами знань і *набуття* вмінь організаційної культури на заняттях і в позааудиторній роботі; *самоаналіз і відповідна корекція* здобувачами розвитку власної організаційної культури під час проходження практики.

З урахуванням теоретичних і практичних наробок з окресленої теми науково-методичне забезпечення технології розвитку організаційної культури педагогічних працівників представляємо як прийоми, методи, форми, засоби впливу на свідомість, почуття, поведінку вчителя. Ефективність процесу формування організаційної культури педагога, на нашу думку, забезпечується активізацією мотиваційно-ціннісної сфери здобувача освіти до розвитку організаційної культури через пізнання й розкриття себе у професійній діяльності. Сутність цього процесу полягає в тому, що здобувачі освіти мають певний педагогічний досвід, ознайомлені з функціональними обов'язками вчителя. Проте вони відчують труднощі, що заважають розвитку організаційної культури, а їх виникнення пов'язують із діями й поведінкою інших людей.

Проаналізувавши теоретичний і практичний досвід формування організаційної культури, ми побудували стратегію розвитку організаційної культури педагогічних працівників, що дозволило сформулювати певний алгоритм дій щодо її практичної реалізації:

1. Робота має бути організована так, щоб кожен учасник освітнього процесу брав у ній безпосередню участь із бажанням, виявляв ініціативу, відчув свою значущість.

2. Необхідно максимально підтримувати прагнення до самостійної діяльності. Надавати допомогу, стимулюючи самостійність виконання завдань.

3. Для реалізації освітніх завдань варто залучати родини здобувачів, зміцнюючи як внутрішньо-сімейні зв'язки, так і зв'язки батьків із закладом освіти.

4. За потреби допомагати у пошуку джерел інформації.

5. Під час навчання створювати ситуацію успішності кожного учасника освітнього процесу. Акцентувати увагу не на помилках, а на пошуку шляхів розв'язання завдань.

6. Виявляти зацікавленість роботою здобувача освіти та результатами його досліджень.

7. Враховувати індивідуальні та вікові особливості.

8. Впроваджувати інтерактивні методи спілкування та сучасні технології навчання, враховуючи особливості організації освіти (дистанційна, змішана форма навчання).

Висновки і пропозиції. Аналізуючи інформацію щодо обізнаності педагогічних працівників про необхідність розвитку організаційної культури, ми з'ясували, що знання про значущість організаційної культури і позитивного її впливу на освітній процес серед педагогічних працівників поширені не досить; не завжди всі учасники освітнього процесу (здобувачі освіти, педагоги, батьки, адміністрація закладу освіти) дотримуються правил морально-етичної поведінки під час міжособистісного спілкування та педагогічної взаємодії; на самоосвіту й самовдосконалювання не вистачає часу. Таким чином, педагогічним працівникам закладів освіти не досить бути мотивованими до розвитку організаційної культури, їм необхідно здобувати знання й набувати вмінь організаційної культури з метою вдосконалення та доповнення педагогічного досвіду.

Подальші пошуки шляхів вирішення порушеної проблеми необхідно спрямовувати на теоретичне обґрунтування та розробку методичного супроводу розвитку організаційної культури педагогічного працівника у процесі його навчання або в межах підвищення кваліфікації його професійної діяльності.

Список використаних літератури:

1. Базелюк В. Шляхи формування організаційної культури ЗНЗ [Текст] / В. Базелюк // Теорія та методика управління освітою. 2010. № 3. С. 1–8.
2. Гречаник О.Є. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти [Текст] : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Є. Гречаник. Харків, 2012. 20 с.
3. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн [та ін.]; за заг. ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення: 06.06.2019. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> – Назва з екрана.
5. Темченко О.В. Професійна позиція керівника – основа його професіоналізму [Текст] / О.В. Темченко // Управління школою. № 19(283) – 21(285). Липень 2010. С. 85–93.
6. Хміль Ф.І. Основи менеджменту : підручник / Ф.І. Хміль. Київ : Академвидав, 2003. 608 с.
7. Яцинік А.В. Забезпечення доступності інклюзивного навчання в сучасному освітньому просторі. / Сучасний світ і незрячі: освіта, професійне становлення і соціальна взаємодія /

- матер. ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (24-26 вересня 2019 року).
8. Яцинік А.В. Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / А.В. Яцинік; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2016. 20 с.
 9. Яцинік А.В. Особливості організації освітнього процесу молодших школярів з ментальними порушеннями в умовах інклюзії / Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних і психологічних наук : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 31 січня-1 лютого 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 1. 136 с.
 10. Яцинік А.В. Формування організаційної культури майбутнього корекційного педагога засобами ігрових педагогічних технологій / Яцинік А.В. // Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск 42. : зб. наук. пр. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2018. № 42.

Ilchenko O., Proskurniak O., Yatsynik A. Organizational culture of the teacher as a guarantee of success of professional activity in the conditions of introduction of inclusive education

The article deals with the importance of creating an organizational culture of teachers, the peculiarities of the formation of organizational culture of a teacher in the process of training or professional development, marked practical algorithm of action to build organizational culture, characterized the basic principles of inclusive education in the modern educational space, justified the expediency of developing organizational culture teacher especially in conditions of modern education reforms, disclosed the essence of the importance and the need to popularize adult education among teachers, encouraging them to conscious professional development and the need to develop public activity in advocating the latest principles of the educational process is emphasized.

Identified features of the organization of inclusive education in the modern educational space of Ukraine with reference to regulatory documents, the specified priorities of the inclusive form of education and formulated step-by-step algorithm of actions of each participant in the educational process (teacher, teacher's assistant, child's assistant, psychologist, student, parents, the administration of educational institution) in the organization of inclusive education. Certain advantages of inclusive education in the context of reforming the education system and the introduction of European standards in the educational space of our state.

Emphasis was placed on the importance of teachers to understand the need to continuously improve their own educational level, qualifications and teaching skills, the development of modern technology of education, especially in conditions of rapid development of inclusive education and the use of distance or mixed forms of learning, the need for which is provoked by a complex epidemiological situation in a global pandemic coronavirus infection COVID-19.

The need to popularize among the pedagogical community, especially practitioners, the existence of such a form of education as informal, which involves conscious self-improvement and improvement of their own skills, awareness of innovative approaches and methods of learning. The positive impact of the current organizational culture of the teacher on the educational process in the introduction of inclusive education and improving the effectiveness of the educational process is determined. The attention of teachers is focused on the existence of the draft law "On Adult Education", which is submitted for public discussion, the main provisions of the draft law are disclosed.

Key words: *organizational culture, pedagogical technology, inclusive education, equal opportunities, adaptation of educational space, pedagogical skill, self-improvement, informal education, efficiency of educational process, efficiency of training, tolerance.*

УДК 373.5.16

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.17>

Л. С. Колодійчук

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри електротехнологій та експлуатації енергообладнання
Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України
«Бережанський агротехнічний інститут»

ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У цій статті актуалізується роль системності проектування освітнього процесу в аграрному закладі вищої освіти. Автор обґрунтовує структурно-функціональну модель системи проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю. Розроблена структурно-функціональна модель узагальнює теоретичні результати проектування освітнього процесу у вигляді складників системи: цільовий, методологічний, суб'єктний, технологічний, параметричний, діагностико-компаративний.

Цільовий компонент системи полягає у проектуванні освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю; методологічний – опирається на методологічні підходи (системний, компетентнісний, термінологічний, моделювання, інформаційний) і принципи (прогностично-випереджувального характеру навчання, передбачувальних наслідків проектної діяльності, професійної спрямованості) в контексті методологічних рівнів (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, частково-науковий); суб'єктний – поєднує викладачів і студентів; технологічний – визначає етапи проектувальної діяльності (пошуковий, моделювання, організаційно-управлінський, конструювання); параметричний – скерований на складники освітнього процесу; діагностико-компаративний компонент системи полягає у визначенні критеріїв, рівнів і показників професійної компетентності студентів.

Розкриваючи структуру компонентів, автор описує етапи розробки структурно-функціональної моделі системи та педагогічні умови впровадження в освітній процес аграрного закладу вищої освіти: формування мотиваційної готовності викладачів; проектування системи знань з урахуванням особливостей електротехнічної спеціальності; проектування системи вмінь сучасними педагогічними засобами; поетапне формування професійної компетентності фахівця електротехнічного профілю; інформаційне забезпечення освітнього процесу.

Під час дослідження виявлено, що розроблена система визначає теоретико-методологічні основи проектування освітнього процесу, які забезпечують завершене уявлення про структуру, методи і засоби вибудовування доцільної освітньої діяльності з метою розробки дидактичних проектів, що створюють умови для успішного навчання майбутніх фахівців технічних спеціальностей в аграрному закладі вищої освіти.

Ключові слова: освітній процес, система проектування, структурно-функціональна модель, етапи проектування, майбутні фахівці, аграрні заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток країни характеризується стрімкою динамікою агропромислового комплексу, появою нових технологій, нової сільськогосподарської техніки та відповідних засобів експлуатації. Обслуговуванням такої техніки займаються майбутні випускники агротехнічного закладу освіти. У цьому контексті в державі та суспільстві приділяється велика увага якості освіти і формуванню професійних компетентностей майбутнього випускника. Проте якісна підготовка майбутнього фахівця електротехнічного профілю потребує нових підходів до питань вдосконалення освітнього процесу в аграрному закладі вищої освіти. Вирішення згаданої проблеми полягає у проектуванні освітнього процесу, що зумовлює теоре-

тичне обґрунтування педагогічної системи підготовки майбутнього фахівця.

Метою статті є обґрунтування структурно-функціональної моделі системи проектування освітнього процесу підготовки майбутнього фахівця електротехнічного профілю в аграрному закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців приділяли значну увагу вчені в контексті проектування освітнього процесу (В. Безрукова, С. Єремєєва, О. Коваленко, В. Лісовий, В. Осенніков, А. Федорович); проектування навчальних занять (М. Бригадир, Н. Брюханова, М. Корякова, І. Підласий, О. Романишина); проектування освітнього середовища (Е. Куренна,

І. Палашова, В. Романов, О. Ярошинська); проектування системи професійної підготовки фахівців (А. Андреев, В. Лозовецька, І. Мельничук, Ю. Нагірний, Н. Чорнобрива, І. Хижняк та інші). Проте питання системи проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю висвітлено ще не досить.

Виклад основного матеріалу. В наукових джерелах педагогічне проектування розглядається як специфічний вид педагогічної діяльності зі створення моделей трансформації освітнього середовища та збільшення умов і можливостей професійного розвитку майбутнього фахівця [8, с. 100]. Під терміном «система» розуміють значну кількість закономірно пов'язаних елементів: предметів, явищ, поглядів [7, с. 840].

Для вивчення і дослідження системи проектування освітнього процесу попередньо розроблено методичну модель проектувальної діяльності [3, с. 50] і концептуальну модель проектування освітнього процесу [4, с. 75]. Дотримуємося думки, що для цілісної характеристики проектування і досягнення мети дослідження потрібно обґрунтувати структурно-функціональну модель. Тобто, процес створення структурно-функціональної моделі системи проектування освітнього процесу ми уявляємо як такі моделі: методична, концептуальна, структурно-функціональна.

Під час дослідження ми визначили такі складники педагогічної системи (рис. 1):

- цільовий;
- методологічний;
- суб'єктний;
- технологічний;
- параметричний;
- діагностико-компаративний.

При визначенні основ такої системи проектування освітнього процесу в аграрному закладі вищої освіти ми виходили із основних вимог (особистісних і соціально-значущих) до сучасного фахівця електротехнічного профілю, а саме підготовки конкурентоздатного і професійно-мобільного фахівця на ринку праці.

Теоретичною передумовою моделі системи проектування освітнього процесу став недостатній рівень підготовки випускників електротехнічного профілю, зростання варіативності програмно-методичного забезпечення, неврахування синергетичного розвитку майбутньої діяльності, пов'язаної з широким застосуванням мікропроцесорної техніки. При дослідженні запропонованої педагогічної системи ми застосовували підхід, який передбачав структурний (розкриття кожного елемента) та функціональний (розкриття функціональних зв'язків) аналіз.

Охарактеризуємо основні компоненти (теоретичні конструкти) моделі системи проектування освітнього процесу в аграрному закладі вищої освіти.

Цільовий компонент моделі системи характеризує цілі процесу проектування, скеровує стратегію проектування освітнього процесу через представлення мети. Це підтверджує О.П. Буйницька, яка зазначає, що проектування моделі необхідно починати із визначення мети [2, с. 271].

Загальною метою дослідження визначено систему проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю в аграрному закладі вищої освіти. При цьому важливо орієнтуватися на створення такої системи проектування, яка б враховувала позитивні сторони існуючої системи підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю в аграрному закладі вищої освіти, цілі дослідження та соціальне замовлення. Тобто, цільовий компонент визначається задумом і полягає в потребі удосконалення підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю.

Дослідження питань в освіті потрібно розглядати з позицій методології [5]. При цьому успішність проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю залежить від правильно обраних методологічних підходів (**методологічний компонент**) дослідження. Зокрема, при вирішенні проблеми проектування освітнього процесу в аграрному закладі вищої освіти методологічні засади визначені відповідно до таких рівнів:

- філософський, представлений загальними принципами пізнання (зв'язку та розвитку), законами діалектики і категоріальним апаратом науки;
- загальнонаукова методологія, визначена у дослідженні компетентнісним, системним, термінологічним, інформаційним підходами та методом моделювання;

- конкретно-наукова методологія, представлена синергетичним підходом і значним арсеналом методів;

- часткова методологія, яка передбачає методу проектування окремих технічних дисциплін.

Структуруючи систему загальнонаукових підходів для аналізу проектування освітнього процесу в аграрних ЗВО, ми виокремлюємо:

- **системний підхід** з метою розробки моделі системи проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю;

- **компетентнісний підхід**, спрямований на проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців на основі результатів діяльності студентів;

- **термінологічний підхід** для структурування категоріального апарату проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю;

- **моделювання** з метою оволодіння студентами спеціальними компетентностями проектування

віртуальних інструментів з метою моделювання найрізноманітніших технологічних процесів агропромислового виробництва;

– *інформаційний*, спрямований на формування загальних компетентностей майбутнього фахівця електротехнічного профілю.

При обґрунтуванні підходів до теоретико-методологічних засад проектування освітнього процесу ми дотримувалися особливих принципів, до яких відносимо:

– *принцип прогностично-випереджувального характеру навчання майбутніх фахівців технічних спеціальностей*;

– *передбачувальних наслідків проектної діяльності*;

– *професійної спрямованості*.

Під час обґрунтування дослідження ми опиралися на концепцію виділення головної ланки в системі [1]. При цьому важливим прийомом, який дозволяв проникати в цілісні властивості системи, було виявлення такого компонента, який відображає специфіку аналізованого об'єкту. В нашому випадку виокремлено **суб'єктний**, який відіграє ключову роль і визначає предмет взаємодії викладача і студента – проектування освітнього процесу підготовки майбутнього фахівця.

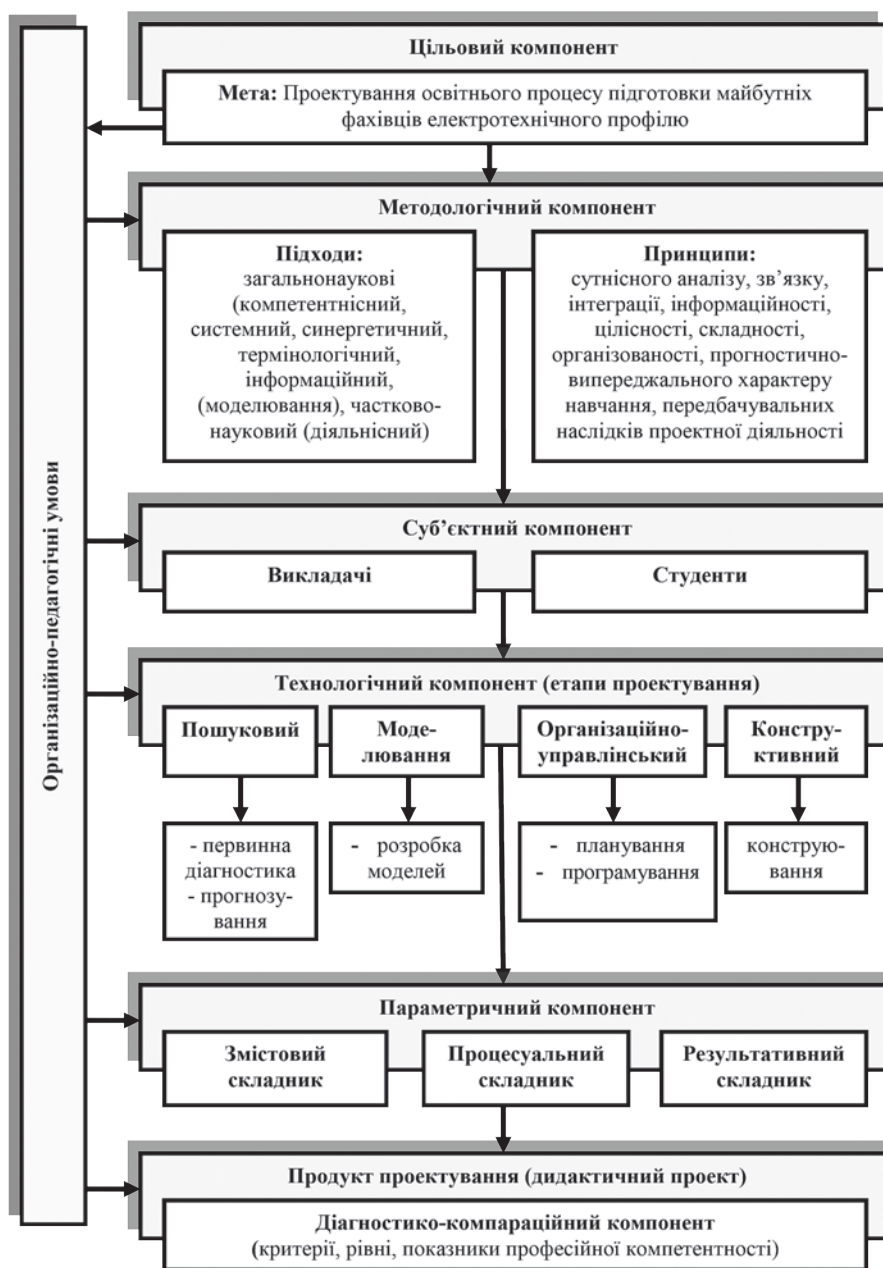


Рис. 1. Структурно-функціональна модель системи проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю

Параметричний блок. Цей компонент представлений основними напрямками проектувальних дій в освітньому процесі. При цьому результативний складник параметричного блоку системи проектує результат підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю. Зокрема, формування професійних компетентностей шляхом моделювання професійної діяльності, самостійну роботу студентів і ступеневе оцінювання знань.

Моделювання професійної діяльності розкрило основні засоби реалізації інтеграції змісту дисциплін шляхом моделювання виробничих ситуацій (всеукраїнські олімпіади); моделювання технологічних процесів і моделювання систем (випускні бакалаврські і магістерські роботи). Таке поетапне формування компетентностей передбачало поступовий розвиток пізнавальної діяльності майбутніх фахівців електротехнічного профілю на рівневій основі.

Технологічний компонент системи узагальнено реалізується в концепції проектування і передбачає етапи проектувальної діяльності на базі прийняття рішень. У дослідженні запропоновано алгоритм проектувальної діяльності. Так, пошуковий етап полягає у здійсненні первинної діагностики і прогнозуванні результатів освітнього процесу; моделювання передбачає розробку прогностичної моделі, створення загального уявлення про результати проектування; організаційно-управлінський (планування, програмування) – вибір параметрів освітнього процесу та їх структурування; конструювання конкретизує стадії планування і програмування. У розробленій моделі системи виділені етапи проектування освітнього процесу носять повторювальний характер.

З метою отримання і досягнення запроєктованого результату (розробки дидактичного проекту) дотримуються зазначених етапів проектувальної діяльності. Готовність дидактичного проекту відповідної документованої форми до впровадження в освітній процес аграрного закладу відбувається за допомогою експертного опитування на основі нечіткої логіки.

Заключним компонентом системи є діагностично-компаративний. Такий блок ставить формування майбутнього фахівця в умови процесу передбачення і прогнозування результатів педагогічної діяльності. Він безпосередньо діагностує результати підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю і дає оцінку сформованості у студентів професійних знань і вмінь, навичок, відношень, ціннісних орієнтацій відповідно до соціальних замовлень.

Діагностично-компаративний компонент системи охоплює встановлення рівнів, показники і критерії професійних компетентностей. Він постачає інформацію про фактичні результати в освітньому процесі майбутнього фахівця. Заключний

блок системи опирається на механізм діагностики засвоєння студентами змісту навчання, зокрема:

1) комплекс оцінювальних матеріалів на основі традиційних і компетентнісно-орієнтованих засобів контролю (інтегративні завдання);

2) діагностування рівнів засвоєння змісту навчання, яке орієнтоване на оперативне оцінювання ступеня досягнення цілей – вимог до готовності студентів і випускників.

Розроблена модель не можлива без реалізації певних умов. Обґрунтування дієвості системи проектування освітнього процесу передбачає визначення таких **педагогічних умов**, реалізація яких забезпечує успішну проектувальну діяльність. Результати теоретичного дослідження дали змогу визначити такі організаційно-педагогічні умови проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю [9, с. 319]:

1) формування мотиваційної готовності викладачів агротехнічних ЗВО (поєднання мотивів і цілей);

2) проектування системи знань студентів з урахуванням особливостей електротехнічної спеціальності в умовах аграрного сектору економіки;

3) проектування системи вмінь сучасними педагогічними засобами, яке базується на поєднанні традиційних та інноваційних форм навчання (модульна система навчання, проектне, дистанційне навчання);

4) поетапне формування професійної компетентності майбутнього фахівця електротехнічного профілю на засадах компетентнісного підходу;

5) інформаційно-матеріальне забезпечення освітнього процесу за рахунок розширення функцій інформаційних технологій (середовище Labview).

Отже, системою проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю в аграрному закладі вищої освіти є структурно-функціональний комплекс складників з метою розробки дидактичних проектів.

Розроблена модель системи проектування освітнього процесу спрямована на комплексне конструювання складників освітнього процесу і передбачає, що будь-які зміни у змісті, формі та діях будь-якого компонента педагогічної системи повинні супроводжуватися відповідною функціональною і змістовою перебудовою усіх компонентів проектованої педагогічної системи. Тобто, розроблена модель системи дозволяє цілісно спрогнозувати хід проектування освітнього процесу з урахуванням синергетичних характеристик підвищення якості освітнього процесу.

Вважаємо, що співпадіння цілей і результату підготовки реалізує запропонована структурно-функціональна модель. Модель логічно вписується у провідні освітні концепції, насамперед в

Національну стратегію розвитку освіти в Україні [6]. У розробленій моделі системи чітко відстежується проекція задуму на організацію освітнього процесу. Зокрема, розроблена модель орієнтована на формування електротехнічної компетентності студентів, що є складником професійних компетентностей випускників в аграрному закладі вищої освіти.

Під час дослідження наукової літератури та власних спостережень з'ясовано, що структурно-функціональна модель системи проектування освітнього процесу будується поетапно: насамперед розробляється концептуальна модель проектування освітнього процесу (на базі методичної моделі); потім визначаються із цільовим компонентом моделі (включає мету проектування, відповідну форму документованого проектування чи результат формування професійних компетентностей) та особами-проектантами; параметри проектування (складники освітнього процесу); технологічні компоненти проектування освітнього процесу, а саме етапи проектувальної діяльності: пошуковий, моделювання, організаційно-управлінський і конструювання; заключний етап спрямовується на впровадження розробленого дидактичного проекту в освітній процес аграрного закладу вищої освіти і передбачав діагностику формування професійних компетентностей за допомогою критеріїв, рівнів і показників.

Висновки і пропозиції. Таким чином, вибудована структурно-функціональна модель системи відображає проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей в аграрному закладі вищої освіти. Така модель узагальнює теоретичні результати проектування освітнього процесу у вигляді складників педагогічної системи: цільовий, методологічний, суб'єктний, процедурний, параметричний і діагностико-компаративний компоненти. Розроблена система визначає теоретико-методологічні основи проектування освітнього процесу, які забезпечують завершене уявлення про структуру, методи і засоби вибудовування доцільної освітньої діяльності з метою розробки дидактичних проектів, що створюють умови для успішного навчання майбутніх фахівців технічних спеціальностей в аграрному закладі вищої освіти.

До подальших етапів дослідження відносимо впровадження структурно-функціональної моделі в освітній процес аграрного ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М. : Педагогика, 1982. 192 с.
2. Буйницька О.П. Структурно-функціональна модель інформаційно-освітнього середовища університету. *Інформаційні технології та засоби навчання*, т. 69, № 1. 2019. С. 268–278. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/issue/view/98> [Електронний ресурс] (дата звернення: 27.01. 2021).
3. Колодійчук Л.С. Етапи педагогічного проектування навчального процесу. *Молодь і ринок : науково-педагогічний журнал*. Дрогобич, 2009. Вип. 6(53). С. 48–50.
4. Колодійчук Л.С. Основні аспекти концепції проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю. *Збірник наукових праць «Інноваційна педагогіка»*, Вип. 11. Одеса, 2019. С. 73–76.
5. Монахова Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя. Дисс. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Московский государственный открытый педагогический университет. Волгоград, 2000. 349 с.
6. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [Електронний ресурс] (дата звернення: 27.12.2020).
7. Словник іншомовних слів. / Уклад. Л.О. Пустовіт, О.І. Скопненко, Г.М. Сjuta та ін. К. : Довіра, 2000. 1018 с.
8. Ярошинська О.О. Теоретико-методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2015. 483 с.
9. Kolodiichuk L.S. The conditions of designing the educational process of future electrical profile specialists training. *Vector of modern pedagogical science in Ukraine and EU countries : Collective monograph*. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing". 2020. P. 305–320.

Kolodiichuk L. Substantiation of the system of designing the educational process of training future specialists in electrical engineering

This article actualizes the role of systematic design of the educational process in an agricultural institution of higher education. The author substantiates the structural and functional model of the system of designing the educational process of training future specialists in electrical engineering. The developed structural-functional model summarizes the theoretical results of designing the educational process in the form of system components: target; methodological; subjective; technological; parametric; diagnostic-comparative.

In particular: the target component of the system is to design the educational process of training future specialists in electrical engineering; the methodological component is based on methodological approaches (system, competence, terminology, modeling, information) and principles (prognostic and anticipatory

nature of training, predictable consequences of project activities, professional orientation) in the context of methodological levels (philosophical, general scientific, specific scientific, partial scientific); the subjective component unites teachers and students; the technological component determines the stages of design activities (search, modeling, organizational and managerial, design); the parametric component is aimed at the components of the educational process; the diagnostic-comparative component is to determine the criteria, levels and indicators of professional competence of students.

Revealing the structure of the components, the author describes the stages of development of the structural-functional model of the system and the pedagogical conditions of implementation in the educational process of an agricultural institution of higher education: formation of motivational readiness of teachers; designing a system of knowledge taking into account the peculiarities of the electrical specialty; designing a system of skills by modern pedagogical means; gradual formation of professional competence of a specialist in electrical engineering; information support of the educational process.

The study revealed that the developed system determines the theoretical and methodological foundations of the educational process, which provide a complete picture of the structure, methods and means of building appropriate educational activities to develop didactic projects that create conditions for successful training of future technical specialists in an agricultural institution of higher education.

Key words: *educational process, design system, structural and functional model, design stages, future specialists, agricultural institutions of higher education.*

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.18>

А. А. Котвіцька

доктор фармацевтичних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України,
ректор

Національного фармацевтичного університету

Л. Г. Буданова

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов

Національного фармацевтичного університету

АНАЛІЗ ЕВОЛЮЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІННОВАТИКИ ТА ТЕОРІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОВВЕДЕНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті здійснено ретроспективний аналіз системи вивчення іноземних мов. Встановлено, що теоретичні та методологічні основи оволодіння іноземними мовами зазнавали певних змін: від існування методів викладання іноземних мов, заснованих на вивченні граматики як засобу оволодіння логічним мисленням, до застосування гуманістичної орієнтації у психології та дидактиці.

Доведено залежність когнітивних здібностей людини від її свідомості, розвитку усної мови, зацікавленості у структурній лінгвістиці з урахуванням методів навчання, що відповідають індивідуальним особливостям студентів.

Розкрито особливості впровадження інноваційних технологій викладання іноземних мов в університетах, які доводять нерозривність інформаційно-комунікаційних вимірів та комунікативної діяльності, домінування викладача як фасилітатора, орієнтацію на освіту, активність студентів, активізацію загального та професійного спілкування іноземною мовою на основі співпраці, стратегій комунікативної взаємодії педагога та учня під час спільної дискусії та вирішення комунікативних завдань. Підкреслено, що у процесі соціальної інформатизації мовні навички підвищують інформаційну грамотність, забезпечують успішне виконання професійних функцій, пов'язаних із комунікацією в контексті глобального інформаційного простору.

Соціально-економічні перетворення та технічний прогрес привели до перегляду ставлення до методичної підтримки та навчання іноземним мовам. Це зумовило активні наукові дослідження у напрямку пошуку нових методів викладання іноземних мов, які поступово оформилися в таких педагогічних технологіях, як: особистісно-орієнтована, комунікативно орієнтована, розвивальна, інтегрована, проєктна, інтерактивні та інформаційні.

Таким чином, зміна характеру міжнародних відносин України та інтернаціоналізація та технізація різних сфер суспільного життя зробили володіння іноземними мовами нагальною потребою в практичній та інтелектуальній діяльності людини. Своєю чергою вивчення дисципліни «Іноземна мова» сприяє розширенню освітнього кругозору, соціалізації та підготовці здобувачів вищої освіти до їхньої майбутньої професійної діяльності в багатонаціональному та полікультурному світі.

***Ключові слова:** інноватика, іноземна мова, педагогічні технології, освітній процес, дидактична підготовка, інноваційна діяльність, інтерференція.*

Постановка проблеми. Сьогодні знання іноземних мов відкриває можливості для професійної мобільності, працевлаштування, освіти та доступу до інформації і водночас є основою для взаємозбагачення, взаєморозуміння та співпраці. У наш час іноземна мова стає інструментом, який дає можливість її носіям краще орієнтуватися в навколишньому середовищі та ефективно виконувати професійні обов'язки.

Інтеграційні соціально-політичні та економічні процеси нашої держави формують не лише соціальне замовлення на оволодіння іноземною мовою фахівцями різних професій, а й встанов-

люють певні вимоги до її здійснення. Слід також зазначити, що під час викладання іноземних мов враховується мовна політика Ради Європи в системі підготовки майбутніх фахівців у галузі вищої освіти. Україна все більше співпрацює з Європейським Співтовариством у різних сферах, оскільки відносини з європейськими країнами стають все більш важливими. Володіння англійською мовою, яка є мовою міжнародного спілкування, та іншими європейськими мовами також є пріоритетом для нашої країни [1].

В Україні нещодавно були зроблені важливі кроки щодо реформування сфери іншомовної

освіти громадян. Отже, для забезпечення конкурентоспроможності громадян України у іншомовному середовищі необхідно проаналізувати еволюції вітчизняної інноватики та теорії впровадження нововведень у процесі вивчення іноземних мов, а також виявити й схарактеризувати інноваційні методи навчання під час вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Теоретичний розгляд цього питання забезпечує основу для широкого кола наукових досліджень, а його результати можуть бути використані як основа для подальших досліджень. Тому в соціальному та філософському контексті цивілізованих змін було розглянуто концептуальну основу інноваційного освітнього процесу, визначено нову освітню парадигму та знайдено шлях подолання її кризи (Дж. Аллак, І. Бестужев-Лада, А. Герасимчук, С. Гессен, Ф. Кумбс, В. Розін, М. Романенко, Б. Саймон, П. Саух та інші)

Підтвердження закономірностей, структури, змісту та моделей функціонування та розвитку інноваційних освітніх процесів відбувається з точки зору фактичного впровадження інновацій, їх ефективності та життєздатності (Дж. Бассет, П. Друкер, І. Підласий, О. Саранов, А. Хуторський, Н. Юсуфбекова та інші).

Наукові дослідження цих вчених охоплюють всі аспекти впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність: теоретичні питання педагогічної інноватики (Л. Гусак, Л. Даниленко, С. Сисоєва, М. Чепіль, Л. Штефан та інші); впровадження педагогічних технологій у вищих навчальних закладах (О. Іонова, В. Паламарчук, Г. Пономарьова та інші). Вчені звертають увагу на формування у педагогів інноваційної підготовки (М. Анісімов, О. Біляковська, І. Гавриш, О. Гончарова, Т. Демиденко, Н. Клокар, К. Макагон, Л. Петриченко, В. Уруський, Шоробура та інші). Використання інноваційних освітніх систем, інноваційних технологій привертає увагу А. Алексюка, В. Беспалька, М. Васильєвої, Б. Гершунського, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Підласого, І. Прокопенка та інших.

Метою статті є визначення та характеристика науково-дослідного напрямку впровадження інноваційних методів викладання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що вивчення та знання іноземних мов мало велике значення в соціально економічному розвитку античного суспільства (Ассирія, Вавилон, Стародавній Єгипет, Греція та Рим). Велике значення воно мало також і в період Середньовіччя [9]. Навчання іноземним мовам у школах Європи (XVIII – початок XIX ст.) відбувалося в той момент, коли латина посідала важливе місце. Понад тисячолітня традиція викладання латинської мови у закладах освіти позначилася і на практиці

навчання нових мов [10]. Так, у процесі викладання нових західноєвропейських мов використовували ті ж прийоми, що і під час вивчення латини; під час вивчення живих мов установлювалися ті самі цілі, що й у процесі вивчення мертвих. В ті часи латинська мова розглядалася як класичний зразок єдиної граматики, що відображала форми людського мислення [1]. Тому основне значення вивчення мов педагоги вбачали у вивченні граматики як засобу оволодіння логічним мисленням. Важливу роль відігравала латинська мова у розвитку цивілізації як мова церкви, школи, науки та засіб міжнародного спілкування. Водночас з'являється перекладний метод навчання іноземних мов. Наукові дослідження дають підставу стверджувати, що поява перекладних методів, таких як граматичний, синтаксичний, лексичний або аналітичний, значно не активізувала мовленнєву діяльність студентів, учнів [7]. Причиною цього стало те, що перекладні методи були орієнтовані на загальноосвітні цілі навчання [8]. У стародавні часи повторення, аналіз, переклад та вивчення напам'ять були основними прийомами навчання. Суттєва увага приділялася лексиці, читанню, граматиці, письму та перекладу, а не вивченню мови – живому засобу спілкування [1].

У 70-х роках XIX століття буржуазія в пошуках нових ринків сировини і збуту товарів виходить за межі національних держав. За цих умов зростає попит на людей, які вільно спілкуються іноземною мовою. Тому постає питання про запровадження нових методів та прийомів навчання, які були б спрямовані на реалізацію завдань, висунутих суспільством. Процес розробки нових методів навчання, протилежних перекладним методам, в історії методики названо Реформою. Основною заслугою представників Реформи є те, що вони звернулися до живого розмовного мовлення, саме ними була створена технологія навчання усного мовлення [6]. Як свідчить проведене дослідження, з'являються прийоми активного і творчого навчання студентів, учнів [2]. Саме в цей час були створені прямий та натуральний методи, що спиралися на лінгвістичні погляди молодограматиків. Водночас молодограматика довели, що існує принцип фонетичної відповідності між спорідненими мовами [1].

У 1878 в США започатковані «курси Берліца» – перші курси з вивчення іноземних мов, які швидко набули поширення в багатьох країнах. Основні та першорядні прийоми курсів Берліца (Berlitz) – неперекладний характер викладання навчального матеріалу, перевага усного мовлення над письмовим, діалогу над монологом, велика кількість наочності, використання паралінгвістичних засобів семантизації, повторення та заучування готових зразків та індуктивний підхід до навчання граматики [8].

Під час наукового пошуку встановлено, що із середини ХХ століття і до кінця 60-х рр. у методиці навчання іноземних мов розвивався граматики-перекладний напрям, метою якого було вивчення граматики, що слугувало основою формування навчання читання й розуміння текстів іноземною мовою [1; 3]. Під час проведення практичних занять робили граматичні вправи та вправи на переклад текстів, пояснювали граматику найчастіше рідною мовою. Якщо студент чи учень був не в змозі виправити свою помилку самостійно, то викладач це робив за нього [6]. У своїх працях М. Дем'яненко [1] звертає увагу на те, що студенти та учні здебільшого не володіли вміннями вільного спілкування, але ж опанування граматики допомагало перекласти іноземний текст. Таким чином, володіння іноземною мовою зводилося лише до роботи із словником і знання граматичних правил. На думку В. Расторгуєва [1], така технологія вивчення іноземних мов зазнавала як заслужених нарікань, так і визначення позитивних сторін. З одного боку, граматики-перекладний метод допомагав засвоювати граматику на дуже високому рівні, а з іншого – він був прийнятний для людей із добре розвинутим логічним мисленням, для яких природно сприймати мову саме як сукупність граматичних формул. Основним же недоліком граматики-перекладного методу вважалося те, що він створював ідеальні передумови для виникнення мовного бар'єра [4].

Науковці-дослідники О. Михайлова, Є. Пассов, С. Шатилов та інші вважали, що до початку 70-х років основними характеристиками нових технологій навчання іноземних мов були: практична орієнтація на навчання, диференційовані методи навчання, які повинні бути виражені в кожному виді мовленнєвої діяльності; комплексний підхід до організації мовного матеріалу, комунікативна спрямованість навчання [3].

Водночас у Загребі науково-методичний центр педагогічного інституту в Сен-Клу та інститут фонетики запровадили аудіовізуальний метод [1; 3]. Таким чином, у 70-і роки набули розвитку аудіовізуальні засоби, що сприяли виникненню лінгафонних курсів і лінгафонних кабінетів. Науковець дослідник Ж. Витлін вважає, що «основними недоліками «аудіовізуального методу» є відсутність зворотного зв'язку «студент – викладач» та неможливість у повсякденному спілкуванні послуговуватися тільки завченими фразами й зворотами» [1].

Аналіз наукових джерел довів, що сугестопедична система навчання стала одним із способів удосконалення та підвищення ефективності оволодіння іноземними мовами [4; 5]. Вживання сугестопедії значно збільшувало обсяг матеріалу, що запам'ятовувався за рахунок паралельного надходження інформації на усвідомленому й не усвідомленому рівнях і створення установки на

активізацію резервів особистості [4]. Відомо, що під час одного сугестопедичного сеансу запам'ятовувалися значення 1 000–1 200 слів [2]. Науковці Г. Лозанов, Л. Виготський виділяли три принципи сугестопедії: принцип «радості й ненапруженості», принцип «єдності усвідомлення й неусвідомлення» та принцип «взаємозв'язку сугестії» [4]. Отже, у кінці 60-х – початку 70-х років на базі сугестопедичної системи навчання Г. Лозанова було створено низку визначених методик, технологій інтенсивного навчання іноземних мов, таких як: емоційно-смысловий метод, метод активізації резервних можливостей особистості та колективу, сугестокібернетичний метод [4]. Головне значення системи Г. Лозанова – це новий підхід до особистості того, хто навчається, новий стиль педагогічного спілкування. Водночас упровадження наявних методик і технологій викладання не забезпечувало знань іноземної мови, не сприяло формуванню продуктивних навичок, умінь вільно користуватися іноземною мовою [5].

У 1980–90-ті роки глобальні економічні зв'язки нашої держави на світовому ринку змінили ставлення людей до вивчення іноземних мов та забезпечили навчально-методичну підтримку освітнього процесу. Вищезазначене призвело до активних пошуків розробки нових методик навчання, що поступово перетворилися у технології навчання – комунікативно-орієнтовану (І. Бім, Ю. Пассов), інтенсивну (Г. Китайгородська), інтегровану (Е. Шепель, І. Бім), розвивальну (Р. Мільруд), особистісно-орієнтовану (А. Границька) та інші [1; 6; 7].

У процесі проведеного дослідження виявлено, що головним надбанням інтенсивної технології навчання є швидке отримання бажаного результату: оволодіння комунікативними компетенціями за відносно короткий час. Позитивним аспектом цієї технології є можливість сформувати психологічно комфортну атмосферу на практичних заняттях.

Але, за ствердженням науковців, ця технологія не позбавлена недоліків: дуже великий обсяг нового матеріалу, що дається за одне подання (150–200 нових слів, 30–50 мовних кліше й декілька типових граматичних явищ) [10]; навчання передусім усних форм спілкування: читання й аудіювання, письмові ж форми спілкування при цьому стають другорядними, чого не можна допускати під час навчання іноземних мов [7]. У 80-х і 90-х роках одним з найперспективніших напрямів розвитку інтенсивних технологій навчання іноземних мов були інформаційні, інформаційно-комунікаційні, а саме: комп'ютерні технології, Інтернет-ресурси та мультимедійні технології. Наприкінці ХХ століття мультимедійні технології для викладання іноземних мов почали активно розвиватися. Вони забезпечували гіпертекстову презентацію матеріалів, створювали відповідний емоційний фон, який підвищував ефективність засвоєння матеріалу [9].

У 1988 р. завдяки посиленню психологічного складника наукового змісту, що займається аналізом мовної комунікації, одним з основних напрямів вивчення іноземних мов є зосередження на особистісно-орієнтованих технологіях навчання. Ці технології відображають нову освітню філософію, залишаються у вітчизняних методах викладання іноземних мов і зараз є одним з основних методів реалізації гуманістичних ідей під час реалізації предметного навчання [7]. Вони відповідають діяльнісній природі навчальної дисципліни «Іноземна мова» [2]. У процесі наукових досліджень було виявлено, що наприкінці ХХ століття основним напрямом розвитку особистісно-орієнтованих технологій у викладанні іноземних мов є технологія навчання в співпраці, метод проєктів тощо [1]. Впроваджуючи ці технології, можна розглянути можливості та інтереси учнів, які стимулюють їх пізнавальні здібності, тим самим підвищуючи мотивацію до навчання. Ці технології допомагають об'єднати студентський колектив і дають можливість кожному студенту розкритися [10].

У процесі наукового пошуку встановлено, що активний пошук наукових досягнень у системі навчання іноземних мов відбувався у напрямі розвитку комунікативно-розвивального навчання, основним завданням якого було навчання спілкуванню [2; 6; 9]. Започаткування у 70-ті роки комунікативної технології як однієї з основних галузей комунікативної лінгвістики у викладанні іноземної мови пов'язано з іменами таких іноземних науковців-дослідників, як Д. Брунер, Д. Грін, Л. Кунч, М. Макош, Д. Уілкінс, Д. Хаймз. Основна суть цієї технології полягає не в тому, щоб надати студентам знання про мову як систему, а в тому, щоб вони були здатні на практиці використовувати комунікативні вміння й навички та почувати себе впевнено у іншомовному середовищі.

Одним із нових напрямів розвитку педагогічної технології навчання іноземної мови у 90-і роки стало уведення інтеграційних курсів. Як відомо, тенденція інтеграції різних знань з філології, країнознавства та літературознавства найбільш яскраво простежується у зіткненні з проблемою рідної мови під час вивчення іноземної. Важливим моментом є методика навчання, яка в окремих випадках у разі неправильного підходу до зіставлення рідної та іноземної мов може посилювати інтерференцію [10]. Зіставлення фактів рідної та іноземної мов під час навчання останньої важливо й у методичному плані, оскільки це значно полегшує викладання іноземної мови, допомагає її кращому засвоєнню [1; 2; 10].

Висновки. Встановлено, що теоретичні основи викладання іноземних мов зазнали певних змін: від існування методів викладання іноземних мов, заснованих на вивченні граматики як засобу оволодіння логічним мисленням, до застосування гуманістичної орієнтації у психології та дидактиці. З'ясовано, що розглянуті методи мають багато переваг, а методи та засоби, що використовуються в них, зробили значний внесок у теорію вивчення іноземних мов, увійшовши до арсеналу сучасних інноваційних технологій вивчення іноземних мов.

Список використаної літератури:

1. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке. *Иностр. языки в школе*. 2001. № 2 С. 23–29.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О.М. Шерстюк; наук. Ред. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія : посібник. Харків : Основа, 1995. 374 с.
4. Шувалова И.В. Психологические факторы эффективности суггестопедии Г. Лозанова. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 4. С. 47–51.
5. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 410 с.
6. Bönsch M., Kaiser A. Basiswissen Pädagogik Band I: Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Hohengehren, 2002.
7. Davison Ch. Information Technology and Innovation in Language Education. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2005. 304 p.
8. Lado R. Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teaching with a Foreword by Ch. C. Fries. The University by Michigan Press, 1957. 279 p.
9. Spencer Ken. Educational Technology – An Unstoppable Force: a selective review of research into the effectiveness of educational media. *Educational Technology & Society*. 1999. № 2 (4). 34–40 pp.
10. Warschauer M. Network-Based Language Teaching. Concepts and Practice. Cambridge: CUP, 2000. 256 p.

Kotvitska A., Budanova L. Analysis of the evolution of domestic innovation and theory of innovations implementation during the study of foreign languages

The article provides a retrospective analysis of the system of learning foreign languages. It is established that the theoretical and methodological bases of mastering foreign languages have undergone certain changes:

from the existence of foreign languages teaching methods, the usage of translation to establish practical links between the native language and a foreign language.

It is underlined the dependence of a person's cognitive abilities on his consciousness, the development of oral language, interest in structural linguistics, taking into account the teaching methods that meet the individual characteristics of students.

It has been revealed that peculiarities of introduction of innovative technologies of teaching foreign languages in universities. So, it proves the inseparability of information and communicative activity, orientation on education, activity of students, activation of general and professional communication. It is emphasized that in the process of social informatization language skills increase information literacy, ensure the successful performance of professional functions related to communication in the context of the global information space.

Socio-economic transformations and technical progress have led to rethinking in relation to foreign languages and in accordance with the methodological support of the process of their teaching. This contributed to active scientific research in the direction of finding new methods of teaching foreign languages, which gradually took the form of such pedagogical technologies as communicatively oriented, integrated, project, developmental, personality-oriented technology, interactive, information technology.

As a result, the change in the nature of Ukraine's international relations and the internationalization and technicalization of various spheres of public life have made the possession of foreign languages an urgent need for practical and intellectual human activity. Along with, the study of the discipline "Foreign Language" contributes to the expansion of educational horizons, socialization and preparation of applicants for higher education for their future professional activities in a multinational and multicultural world.

Key words: *innovation, foreign language, pedagogical technologies, educational process, didactic training, innovative activity, interference.*

УДК 37.018 (477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.19>**Г. І. Лемко**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ЗАСОБИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДОЗНАВСТВА ЯК ЧИННИК РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

У статті проаналізовано особливості родинного виховання дітей засобами українського народознавства. Проблема виховання особистості привертає увагу багатьох науковців. На основі вивчення наукових джерел висвітлено необхідність відродження й розвитку автентичної родинної педагогіки в Україні. У дослідженні аналізується творча спадщина О. Вишневецького, В. Костіва, М. Стельмаховича та інших. У різні часи й епохи в усіх цивілізованих державах сім'я, школа, суспільство ставили перед собою завдання – виховати особистість з родинними, моральними, патріотичними та іншими загальнолюдськими цінностями. З'ясовано, що успішному здійсненню родинного виховання сприяють такі засоби педагогіки народознавства, як рідна мова, історія народу, краєзнавство, родовід, фольклор, національне мистецтво, народний календар, національна символіка; народні прикмети, вірування, релігійні виховні традиції, родинно-побутова культура, національні традиції, звичаї, обряди тощо. Також структура сім'ї впливає на знання українського народознавства, збереження традицій та втілення їх у виховний процес дитини. Українська родина – перша школа українського патріотизму, національного єднання та виховання, місце прищеплення здорових норм і навичок, пошани до рідної мови, звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів. Наголошується, що ідеальним варіантом сучасної батьківської педагогіки є той, що ґрунтується на інтеграції народної педагогіки, етнопедагогіки та педагогічної науки, а також передової практики навчання й виховання дітей у сім'ї. Така інтеграція не позбавляє їх самостійності чи індивідуальних рис власного вияву, бо кожна з них, крім спільних, має також характерні тільки їй властивості. На нашу думку, варто актуалізувати наукові проблеми української родинної етнопедагогіки у всій її багатогранності. Така потреба зумовлена багатством компонентів родинної педагогіки нашого народу, що тією чи іншою мірою поєднує в собі народне родинознавство (фамілістику), народне дитинознавство (педологію), батьківську виховну практику, домашню дидактику, елементи української козацької педагогіки, педагогічної деонтології, педагогіки народного календаря та опікунську педагогіку.

Ключові слова: виховання, діти, народна педагогіка, родинне виховання, традиції.

Постановка проблеми. Сім'я виступає безпосередньою і найважливішою ланкою формування якостей особистості людини, громадянина, сім'янина. Майбутнє людства, збереження і примноження суспільних багатств повністю залежить від усвідомлення його членами необхідності відповідних змін, серед яких чільне місце займає успадкування тих народно-педагогічних ідей минулого, що віками складались і трансформувались у свідомості й життєдіяльності конкретної етнічної групи, родини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню виховних традицій українського народу присвятили свої праці Г. Ващенко, О. Воропай, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші.

Проблеми українського народознавства висвітлені в напрацюваннях П. Ігнатенка, П. Кононенка, В. Кузя, П. Лосюка, Ю. Руденка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Є. Сявак та інших.

Психолого-педагогічні виховні аспекти особистості в теперішніх умовах представлені у працях

І. Беха, О. Вишневецького, І. Зязюна, П. Щербаня та інших.

Питання родинного виховання, його зміст й особливості висвітлені у напрацюваннях К. Журби, Б. Ковбаса, В. Костіва, Т. Кравченко, В. Постового, В. Семиченко, О. Хромової та інших.

Досліджуючи проблему вихованості дітей різного віку, вплив сімейного середовища на формування дитячої особистості, педагоги доводять необхідність впровадження народних традицій у функціонування сучасної родини, зокрема у контекст її виховної функції.

Метою статті є розкриття значущості засобів українського народознавства у родинному вихованні дітей.

Виклад основного матеріалу. У вихованні підростаючого покоління надзвичайно важливим є педагогічний феномен традиційної української родини. Невипадково в Конституції України, прийнятій Верховною Радою України 28 червня 1996 року, аж чотири статті присвячено сім'ї.

Традиційна українська родина – це той життєдайний осередок, що плекає найвищу цінність людства – дітей, цвіт нації, майбутнє народу.

За визначенням педагога М. Стельмаховича, «традиційна українська родина – то перша школа любовності, національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, плекальниця пошанівку рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, побутової й громадської культури» [5, с. 118]. Національна психологія й характер, духовний світ українця, менталітет теж формуються у родинному колі.

Джерела української родини починаються ще з доби раннього палеоліту (приблизно 200 тис. років до н.е). Родинне виховання стало провідним компонентом нашої педагогічної культури.

Педагогічна доблесть родини закладена в державних символах України. Адже тризуб – це символ княжого роду Володимира Великого і Ярослава Мудрого. Синьо-жовтий прапор відображає колір неба й золоте колосся пшениці на українських полях, природну симфонію Землі, Неба, Сонця, Хліба – символу плодючості й достатку української родини.

Українці розглядають сім'ю і рід як свяциню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків. Шанобливе ставлення до сім'ї, увага до дітей та родинного виховання чітко репрезентовані в народній педагогіці, українській геральдиці й зведені до рангу державної політики ще в період Київської Русі. І коли великий князь Київський Володимир Мономах писав своє знамените «Повчання дітям», то головну увагу приділив сім'ї, що є запорукою людського щастя й основою самої держави.

Піклування про сім'ю й родинне виховання відображено в «Руській правді», в Конституції Пилипа Орлика та Конституції державного відродження самостійної України – УНР, ЗУНР 1917–1920 рр.

Але найбільшу можливість для свого розвитку українська родина й національне родинне виховання дістали з утвердженням власної держави.

Безсумнівно, майбутнє за міцною, здоровою сім'єю, що будується на засадах родинних чеснот нашого народу, національних звичаїв і традицій, провідних вимог народного родинознавства (фамілістики) й батьківської педагогіки. Друга половина ХХ ст. повністю це підтвердила. Такий суспільний феномен, як родина, є незамінним. І, попри різні європейські течії, українці продовжують міцно триматися за традиційну сім'ю за будь-яких умов. Це ще один яскравий аргументований доказ великої життєвої сили сім'ї, родинної етнопедагогіки й народного родинознавства в сучасному бурхливому, складному й суперечливому людському світі.

Основні завдання родинного виховання дітей зумовлені призначенням родини, сім'ї, тими функціями, які вона виконує в соціалізації підростаючого покоління. Оскільки родина є складо-

вою підсистемою цілого ряду інших підсистем і систем – соціуму, етносу, нації, наднаціональної спільноти, світу, всесвіту, то і функції її зумовлені співучастю в них.

Серед суспільних функцій родини в системі самовідтворення нації виділяють такі: космогонічну – бути прикрасою дерева світобудови (моральні чесноти, душевна краса, праця в гармонії зі світом); націєтворчу – родити і виховувати українців – людей, що становлять українську політичну націю; державотворчу – родити й виховувати гідних громадян Української Держави; етнотворчу – виховувати потомство на етнічних традиціях, в гордості за свій етнос, в етнічній культурі, з етнічним менталітетом, вирощувати етнічних українців; родовідну – вести рід, прикрашати дерево роду примноженням добрих традицій, виховувати покоління відповідальним перед предками й потомками, в потребі творити родини, виховувати дітей, онуків, правнуків; міжгенераційного єднання – забезпечувати тяглість історії; людинотворчу – родити й виховувати людину, особистість; соцієтворчу – готувати членів соціуму, впливати на соціуми через членів родини; духотворчу – виховувати український дух, український гонор, українську силу; культуротворчу – бути осередком розвитку як культури українського родинного побуту, так і національної та загальної культури; «домашнього вогнища» – гріти любов'ю, бути прихистком, генерувати, відновлювати сили людини; футуротворчу – творити майбутнє; удосконалювальну – поліпшувати генерацію, а значить, націю [1, с. 103].

Функції родини у формуванні підростаючого покоління втілюються в різноманітних конкретних виховних завданнях, які проголошуються сучасними вченими через формування різнобічних аспектів загальної культури людини та її численних складників: психічного, фізичного, інтелектуального, емоційного, комунікативного, статевого, креативного, правового, духовно-морального, демографічного та інших.

Аналіз виховної практики свідчить, що часто заходи, які проводяться в школі чи у співпраці з сім'єю (сплановані відповідно до напрямів змісту національного виховання), не дають позитивних результатів щодо окремої дитини. У цьому разі не враховується ні зона актуального розвитку конкретної дитини, ні зона найближчого розвитку окремих її інтегральних якостей. Отже, зазвичай вся вчительська виховна практика «назагал». Тут головне – не результат, а сам процес діяльності.

М. Стельмахович зазначав, що ефективному родинному вихованню підростаючого покоління сприяє відродження прогресивних елементів народно-педагогічних традицій, звичаїв соціалізації підростаючого покоління в минулому, основними з яких серед українців є: традиції і

ритуалістика форм дошлюбного спілкування молоді, обрядові передвесільні, весільні та післявесільні дієства, календарно-побутові елементи дошлюбних форм залицяння, вибору нареченого (нареченої) й інші [3].

Побудувати повноцінну школу без активної участі й підтримки сім'ї просто неможливо. Доброю школою є та, яка більше нагадує сім'ю, ніж школу. Особливо це стосується її початкової ланки. Загалом же йдеться насамперед про гармонію родинно-громадсько-шкільного виховання дітей та молоді.

«У сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи», – підкреслював В. Сухомлинський у книзі «Батьківська педагогіка» [7].

Українська родина – перша школа українського патріотизму, національного єднання та виховання, місце прищеплення здорових норм і навичок, пошани рідної мови, звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів. Тому всі засоби соціального й педагогічного впливу та захисту, пошуки вчених і діяльність педагогів-практиків мають бути спрямовані на службу родині, посилення її педагогічних позицій і авторитету, на створення сприятливих умов для повноцінного родинного виховання дітей.

Суть розв'язання проблеми полягає в подоланні суперечності між досягненнями українського народного родинознавства (фамілістики) й батьківської педагогіки як невіддільної частини національної родинно-побутової й педагогічної культури українського народу та недостатнім їх використанням у розвитку наукової теорії й методики родинного виховання, практиці виховання дітей у сім'ї, виховній роботі школи, дошкільних і позашкільних навчально-виховних закладів, у педагогізації батьків, підготовці молоді до створення, збереження і зміцнення своєї сім'ї, розвитку родинної етнопедагогіки.

Найбільша суперечність виявляється в тому, що в сучасній науковій педагогіці родинного виховання практично забуті прогресивні народно-побутові традиції й національні звичаї духовно-морального, патріотичного, родинознавчого, господарсько-трудового, екологічного, державно-будівничого, релігійного, правового й культурно-естетичного характеру.

Ця загальна суперечність проявляється в ряді окремих суперечностей між прогресивними народними традиціями господарсько-трудового виховання дітей і підлітків та сучасним станом їх підготовки до трудової, господарської й підприєм-

ницької діяльності в умовах конкуренції й ринкової економіки; ставленням людей до рідної мови і національної культури колись і тепер; народними чеснотами, нормами релігійної моралі й додержанням їх молоддю в минулому й сучасному; естетичними поглядами індивідів, оцінкою ними народного мистецтва й фольклору раніше і тепер тощо. Ці суперечності становлять своєрідний стрижень негативної тенденції розриву в розвитку наукової теорії родинного виховання й народної батьківської педагогіки. Подолання цих негативних явищ певною мірою пов'язане з проблемами родинознавства (фамілістики), родинної етнопедагогіки, українознавства. Вдале їх розв'язання – це неодмінна умова успішного розвитку наукової теорії і практики українського виховання, що дасть змогу поставити надійний заслін бездуховності, національному нігілізму, манкуртизму.

Нині нагальною потребою стало відродження й розвиток автентичної родинної педагогіки в Україні, одним з ефективних засобів чого є широке використання невичерпних джерел українського народного родинознавства (фамілістики), традиційної національної батьківської педагогіки, українознавства.

У народній родинній педагогіці втілені особливості національного характеру народу.

Родинна навчально-виховна мудрість нашого народу йде від діда-прадіда, вітця-матері, родини, рідної оселі й материнської мови, землі-годувальниці, від ясного неба і світлого сонця, матінки-природи, від доброго серця й щирої душі, глибоких людських почуттів і переживань, кришталевої чесності й людяності, світлої духовності, сердечної любові до дітей, духу Матері-України. Енергійне впровадження в сім'ї створеної в центрі Європи української етнопедагогіки не тільки надає родинному вихованню національного характеру, а й упевнено спрямовує його в русло європеїзму, наділяє рисами істинності, вселюдськості, гуманності й демократизму.

На думку В. Костіва, родинне виховання досягає високих результатів у разі додержання таких провідних принципів: науковості, національної свідомості й українського патріотизму, етнізації, історизму, європеїзму, народності, гуманності й демократизму, природовідповідності, культуровідповідності, працьовитості, самодіяльності, активності й ініціативи дітей, гармонії родинно-громадсько-шкільної взаємодії [2].

У педагогічній теорії і практиці слід розрізнити поняття «народна родинна педагогіка» і «родинна етнопедагогіка». Народна родинна педагогіка – це явище, суспільно-історичний феномен; родинна етнопедагогіка – наука про нього [6, с. 343]. Виділення етнопедагогіки сім'ї теж має свій сенс. Без такого кроку в науці родинна етнопедагогіка губиться в загальній етнопедагогіці, хоч народна

педагогіка з давніх-давен і донині реально функціонує переважно в сім'ї.

Ідеальним варіантом сучасної батьківської педагогіки є той, що ґрунтується на інтеграції народної педагогіки, етнопедагогіки та педагогічної науки, а також передової практики навчання й виховання дітей у сім'ї.

Така інтеграція не позбавляє їх самостійності чи індивідуальних рис власного вияву, бо кожна з них, крім спільних, має характерні тільки їй властивості.

Наукові проблеми української родинної етнопедагогіки слід використовувати у всій її багатогранності. Така потреба зумовлена багатством компонентів родинної педагогіки нашого народу, що тією чи іншою мірою поєднує в собі народне родинознавство (фамілістику), народне дитинознавство (педологію), батьківську виховну практику, домашню дидактику, елементи української козацької педагогіки, педагогічної деонтології, педагогіки народного календаря та опікунську педагогіку.

Українське родинознавство (фамілістика) є частиною народної педагогіки, яка охоплює знання й досвід українців щодо створення, збереження і розвитку міцної, здорової й щасливої сім'ї.

Українське дитинознавство (педологія) концентрує в собі погляди нашого народу на дітей та емпіричні відомості про їхній віковий розвиток.

Народна дидактика відображає винаходи нашого народу в галузі навчання й розумового розвитку дітей, шляхи формування їхніх інтелектуальних сил і творчих здібностей, невпинне прагнення до знань.

Українська козацька педагогіка – це ділянка народної педагогіки у найвищому її вияві й спрямованості на формування козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю.

Педагогічна деонтологія (від гр. «deon» – обов'язок і «logos» – вчення) – народне вчення про виховні обов'язки батьків перед своїми дітьми, учителів – перед учнями, вихователів – перед вихованцями, вироблених народом етичних норм, необхідних для виконання покладених на них педагогічних функцій.

Педагогіка народного календаря репрезентує виховання дітей та молоді послідовним циклом залучення їх до сезонних робіт, звичаїв, символів, свят і обрядів українського року.

Опікунська педагогіка розглядає і розв'язує проблеми, пов'язані з піклуванням про дітей-сиріт і малоліток, які залишилися без піклування батьків, а також калік і скривджених долею людей.

За таким же принципом можна виділити педагогіку фольклору, педагогіку природи, праці, що, з одного боку, засвідчує багатство і розмаїття виховної мудрості нашого народу, а з іншого – гостру потребу розгортати наукові дослідження для її глибокого вивчення.

Висновки і пропозиції. Національне родинне виховання, що ґрунтується на українознавстві, становить велику педагогічну цінність, бо сприяє підвищенню національної самосвідомості учнів, формуванню уявлень про власну націю, її самобутність, історичний шлях, місце серед інших етносів (націй).

Кожен конкретний народ через свою національну систему виховання і засвоєння українознавства органічно продовжує й далі розвиває в своїх дітях, генезує національний дух, менталітет, характер, психологію, традиційну родинно-побутову культуру, спосіб життя. Тому цілком природним і об'єктивно закономірним є наше прагнення мати свою власну систему родинного виховання. Саме українське родинне виховання репрезентує автентичне педагогічне обличчя України, її славу і непереможність.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Подальшого опрацювання потребують питання застосування родинних традицій українського народу для підвищення рівня вихованості учнів і дотримання наступності у цьому процесі.

Список використаної літератури:

1. Захарук Д. Нова українська родина. Снятин : Фірма «Прут Принт», 2000. 168 с.
2. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка : у 3 т. Том I. Основи родинних взаємовідносин. Івано-Франківськ, 2006. 288 с.
3. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. Київ : ІСДО, 1996. 288 с.
4. Стельмахович М. Українське родинознавство. Івано-Франківськ, 1994. 56 с.
5. Стельмахович М. Функції школи в організації родинного виховання учнів. Українознавство в національній школі / Заред. М. Стельмаховича. Івано-Франківськ, 1995. С. 118–134.
6. Стельмахович М. Вибрані педагогічні твори : у двох томах. Т. 2 : Українська етнопедагогіка / М. Стельмахович ; упоряд. : Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак ; за заг. ред. Л. Калуської. Івано-Франківськ – Коломия : Видавничо-поліграфічне товариство «Вік», 2012. 464 с.
7. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. Київ, 1978. 263 с.

Lemko H. Means of Ukrainian ethnography as a factor in family upbringing of children

The article analyzes the features of family upbringing of children by means of Ukrainian ethnography. The problem of personality upbringing attracts the attention of many scientists. Based on the study of scientific sources, the need for revival and development of authentic family pedagogy in Ukraine is highlighted. The

study analyzes the creative heritage of O. Vyshnevskyi, V. Kostiv, M. Stelmakhovych and others. At different times and epochs in all civilized states family, school, and society have set themselves the task to bring up a personality with family, moral, patriotic, and other universal values. It was found that the successful implementation of family upbringing is facilitated by such means of pedagogy of ethnography as: native language, history of the people, local lore, genealogy, folklore, national art, folk calendar, national symbols; folk signs, beliefs, religious upbringing traditions, family and household culture, national traditions, customs, rites, etc. The structure of the family also influences the knowledge of Ukrainian ethnography, preservation of traditions and their implementation in the educational process of a child. Ukrainian family is the first school of Ukrainian patriotism, national unity and upbringing, a place of inculcation healthy norms and skills, respect for native language, customs, traditions, holidays, rites, symbols. It is emphasized that the ideal version of modern parental pedagogy is one that is based on the integration of folk pedagogy, ethnopedagogy and pedagogical science, as well as leading practices in education and upbringing of children in the family. Such integration does not deprive them of their independence or individual features of their own expression, because each of them, in addition to common, also has its own characteristics. The actualized scientific problems of Ukrainian family ethnopedagogy should be theoretically developed in all its diversity. This need is due to the richness of components of family pedagogy of our people, which to some extent combines folk family science (familistics), folk child science (pedology), parenting practices, home didactics, elements of Ukrainian Cossack pedagogy, pedagogical deontology, pedagogy of folk calendar and guardianship pedagogy.

Key words: *upbringing, children, folk pedagogy, family upbringing, traditions.*

Є. Ю. Липовецька

аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти
психолого-педагогічного факультету
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
викладач кафедри мистецтв

КЗ «Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької» Чернігівської обласної ради

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНОСТІ З МИСТЕЦТВА ХУДОЖНЬОГО ТКАЦТВА» МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ВІДПОВІДНО ДО ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ УКРАЇНИ

Система освіти спирається на науково-теоретичну базу формування особистості та широко використовує різні засоби і форми, серед яких художня освіта набуває особливого значення.

Декоративна діяльність, а саме вивчення художнього текстилю, розглянута в дослідженні, дає широкі можливості для розкриття індивідуальності. Заснована на багатовіковому народному досвіді, вона розвиває творчі здібності, духовно збагачує особистість, несе в собі знання і вміння багатьох поколінь. У процесі художнього ткацтва розвивається психіка, формується інтелектуальний потенціал, розвиваються творча активність, ініціатива, виховуються посидючість, працьовитість і багато іншого. У програмах за видами декоративно-прикладного мистецтва для художньо-графічних факультетів, на наш погляд, недостатньо конкретизовані цілі і завдання навчальних завдань з оволодіння закономірностями основ ДПМ та не цілком обґрунтований взаємозв'язок теоретичного курсу з практичними заняттями з художнього текстилю. Зміст навчальних програм з художнього текстилю передбачає лише вивчення окремих закономірностей декоративного зображення й орнаменту, при цьому формування компетентностей з художнього ткацтва стає другорядним завданням. Під час вивчення художнього ткацтва роль і значення компетентностей майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва мають розглядатися цілеспрямовано, необхідно вивчати історію розвитку мистецтва та освіти в галузі художньої творчості, акцентувати увагу на декоративному мистецтві.

Сформоване протиріччя між вимогою сучасного суспільства до рівня майстерності майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва і відсутністю науково обґрунтованої системи поетапного формування компетентностей з художнього ткацтва різних рівнів зумовило створення цієї статті з метою висвітлення сутності та структури поняття «компетентностей з мистецтва художнього ткацтва майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва» з оглядом на державні стандарти фахових компетентностей, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Ключові слова: *художнє ткацтво, декоративно-прикладне мистецтво, фахова компетентність, компетентності з мистецтва художнього ткацтва, педагогіка, державні стандарти освіти України, художня освіта, професійна освіта.*

Актуальність проблеми. В умовах модернізації освіти актуальною стає проблема обґрунтування нових підходів, змісту теорії і методики навчання традиційного прикладного мистецтва як суттєвого фактору національної самосвідомості.

Сформоване протиріччя між вимогою сучасного суспільства до рівня майстерності майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва і відсутністю науково обґрунтованої системи поетапного формування компетентностей з художнього ткацтва різних рівнів, що дозволяє педагогам вузу успішно вирішувати навчально-творчі завдання в процесі навчання студентів художньому ткацтву, ставить питання про необхідність створення методики навчання художнього ткацтва майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва в закладах вищої освіти. Разом з тим постає питання висвітлення сутності та структури

поняття «компетентностей з мистецтва художнього ткацтва майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва». Основна проблема визначається створенням оптимально продуктивної методики навчання художньому ткацтву майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва, що забезпечує високий рівень формування компетентностей з художнього ткацтва як складника професійної компетентності майбутнього фахівця декоративно-прикладного мистецтва.

У цьому контексті актуальною стає проблема професійної підготовки студентів – майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва, здатних проявити себе в різних сферах професійної діяльності. М.В. Соколов відзначає: «Важливо визначитися якого фахівця ми хочемо отримати. Чи буде це майстер, що вміє виконати в матеріалі виріб, або художник, здатний працювати не стільки за гото-

вими проектами, скільки виконувати їх самостійно, спираючись на власний досвід, досвід попередніх поколінь і розвинений художній смак» [12, с. 43].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.

Загальна феноменологія професійної компетентності вчителя знайшла відображення в дослідженнях Г. Балла, О. Бондаревської, Н. Гузій, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Маслова, О. Пометуна, О. Савченко, О. Хуторського та інші. Дослідження у сфері педагогіки мистецтва здійснювали О. Гайдамака, О. Кабкова, Л. Масол, Н. Миропольська, М. Михаськова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, М. Семко, О. Щолокова та інших. Вивчення методики формування певних компонентів фахової компетентності вчителя мистецьких дисциплін займалися І. Зязюн, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші. Мистецька компетентність як необхідна умова професійного виконання фахових обов'язків учителя образотворчого мистецтва розглядалась О. Кайдановською, С. Коновець, І. Мужиковою, О. Плотницькою та іншими.

У наукових дослідженнях відзначається, що на цей час на ринку праці першість належить фахівцям з творчим мисленням, які вміють успішно працювати в різних професійних сферах, які мають мотивований інтерес до самовдосконалення і саморозвитку, адекватну особистісну і професійну самооцінку, націленість на результат. Затребуваність фахівців в сфері декоративно-прикладного мистецтва зараз проявляється в різних сферах. Існує висока потреба у викладачах, керівниках творчих колективів, експертах з оцінки речей ручної роботи (митниця, музеї, художні салони, галереї тощо), а також у художниках, які володіють виконавською майстерністю на професійному рівні [3, с. 9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У дослідженнях переважає аналіз окремих компонентів професійного становлення студентів, наголошується на необхідності поетапного освоєння художніх засобів окремих видів ДПМ. Однак питання освоєння компетентностей з художнього ткацтва як чітко сформованої системи, що утворює комплекс навчально-творчих завдань зростаючої складності, не отримали належного висвітлення. Невирішеність їх у методиці викладання художнього ткацтва, на наш погляд, залишається досить серйозною проблемою, що, з одного боку, впливає на якість викладання циклу художнього ткацтва, з іншого – на рівень професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва.

Мета статті – розкрити сутність поняття «компетентностей з мистецтва художнього ткацтва» майбутнього фахівця декоративно-прикладного мистецтва відповідно до державних стандартів України.

Виклад основного матеріалу. Загалом педагогічні проблеми, що виникають у процесі професійної підготовки студентів, є відображенням суперечностей між:

– вимогою підготовки фахівця, здатного до компетентного провадження професійної діяльності, й недостатньою теоретичною та практичною розробленістю педагогічних технологій розвитку професійної компетентності;

– потребою створення інтегрованої системи підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва й традиційним, вузьким спрямуванням викладання дисциплін у вищих мистецьких навчальних закладах;

– необхідністю стандартизації освітніх програм відповідно до вимог європейських рамок кваліфікацій для підготовки компетентного фахівця та неготовності викладачів мистецьких ЗВО до діяльності в означеному напрямі [7, с. 170].

Ключем до вирішення таких проблем є пошук інноваційних педагогічних технологій для цілеспрямованого розвитку всіх складників компетентностей з художнього ткацтва майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва. Постає питання про складові частини цих компетентностей.

Міністерством освіти і науки України затверджено стандарт спеціальних (фахових, предметних) компетентності, необхідних для здобуття спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація наукового рівня бакалавр:

1. Здатність розуміти базові теоретичні та практичні закономірності створення цілісного продукту предметнопросторового та візуального середовища.

2. Здатність володіти основними класичними і сучасними категоріями та концепціями мистецтвознавчої науки.

3. Здатність формулювати цілі особистісного і професійного розвитку та умови їх досягнення, враховуючи тенденції розвитку галузі професійної діяльності, етапів професійного зростання та індивідуально-особистісних особливостей.

4. Здатність оволодівати різними техніками та технологіями роботи у відповідних матеріалах за спеціалізаціями.

5. Здатність генерувати авторські інноваційні пошуки в практику сучасного мистецтва.

6. Здатність інтерпретувати смисли та засоби їх втілення у мистецькому творі.

7. Здатність адаптувати творчу (індивідуальну та колективну) діяльність до вимог і умов споживача.

8. Здатність проводити аналіз та систематизацію зібраної інформації, діагностику стану збереженості матеріально-предметної структури твору мистецтва, формулювати кінцеву мету реставраційного втручання.

9. Здатність використовувати професійні знання у практичній та мистецтвознавчій діяльності.

10. Здатність усвідомлювати важливість виконання своєї частини роботи в команді; визначати пріоритети професійної діяльності.

11. Здатність проводити сучасне мистецтвознавче дослідження з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

12. Здатність презентувати художні твори та мистецтвознавчі дослідження у вітчизняному та міжнародному контекстах [6].

Методологічну основу процесу формування фахових компетентностей майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва складає комплекс відповідних принципів:

- гуманізації професійно-художньої освіти,
- інформатизації освітнього процесу,
- професійної мобільності,
- професійної спрямованості,
- інтеграції традиційних методик художнього навчання й інноваційних мультимедійних технологій,
- мотивації [13, с. 258].

Розглянемо детально кожен із принципів.

Принцип гуманізації професійно-художньої освіти спрямований на розвиток у майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва високого рівня творчості, відповідальності за результати своєї діяльності, орієнтованості на культурно історичні цінності, традиції народного мистецтва, на підготовку професіонала митця такого рівня майстерності, який би володів сучасними художніми технологіями і завжди прагнув удосконалювати свої знання та вміння упродовж усієї художньої діяльності.

Принцип інформатизації освітнього процесу як «процесу забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки та оптимального використання сучасних засобів інформаційних комп'ютерних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання» [2], передбачає визначення комплексу інформаційних технологій, що дозволяє сформувати фахові компетентності майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва.

Принцип професійної мобільності передбачає таку побудову змісту художньої освіти, за якою спеціаліст здатен швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, що обумовлено створенням нового технологічного обладнання та комплексів. Майбутній фахівець отримує не тільки традиційні знання, вміння та навички, але й оволодіває комплексом самоосвітніх компетентностей щодо досліджуваного мистецького процесу, застосовуючи сучасні методики пошуку інформації.

Принцип професійної спрямованості. Під професійною спрямованістю розуміється система мотивів, які спонукають людину до виконання професійних завдань і професійного саморозвитку. Принцип професійної спрямованості передбачає формування у студентів умінь оптимально вико-

ристовувати цінності, які безпосередньо пов'язані з їх навчально-професійною діяльністю. В ході конструювання освітнього процесу у ЗВО професійна спрямованість є пріоритетним принципом, який дозволяє вирішити протиріччя між теоретичним характером досліджуваних дисциплін і необхідністю практичного застосування знань у професійній діяльності [2, с. 123].

Принцип інтеграції традиційних методик художнього навчання й інноваційних мультимедійних технологій. Сутність цього принципу полягає в тому, що традиційна система навчання, з огляду на принципі зміни в сучасному освітньому середовищі, уже не задовольняє суспільні потреби, проте повністю реформувати й трансформувати цю систему немає сенсу, оскільки певні методи і форми художньої освіти не мають альтернативи.

Оптимальних результатів можна досягти, дотримуючись принципу інтеграції традиційних методик навчання й інноваційних мультимедійних технологій: зберігаючи ефективні традиційні форми художньої освіти, можна перетворити майбутніх фахівців на активних суб'єктів процесу навчання, які засвоюють і генерують знання, отримані з різноманітних джерел; інформаційна комунікація стає багатоканальною системою, яка забезпечує інформаційну взаємодію між викладачем і студентами; діяльність студентів набуває яскраво вираженого творчого характеру [9; 10].

Принцип мотивації передбачає створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент спроможний зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися не тільки як об'єкт навчальної діяльності, а й як суб'єкт. Реалізація цього принципу забезпечує формування у кожного студента відповідної потребово-мотиваційної сфери його навчальної діяльності та її відповідну емоційну насиченість [5, с. 5]. Навчальна діяльність, організована та здійснювана за таким принципом, повинна спонукатися як суспільно значущими, так і особистісними мотивами, а навчальний процес повинен забезпечувати емоційну насиченість навчання.

Висновки і пропозиції. Основною проблемою професійної підготовки студентів на художньо-графічних факультетах є ефективне формування компетентностей студента в процесі навчання декоративно-прикладному мистецтву. В більш вузькому контексті, проблемою є відсутність загальної методики навчання художньому ткацтву майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва, яка забезпечить повноцінне формування компетентностей з мистецтва художнього ткацтва у майбутніх фахівців з декоративно-прикладного мистецтва. Сутністю ж цих компетентностей є затверджений Міністерством освіти і науки України стандарт спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, необхідних для

здобуття спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація наукового рівня бакалавр [6]. Методологічну основу процесу формування фахових компетентностей майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва складає комплекс відповідних принципів: гуманізації професійно-художньої освіти, інформатизації освітнього процесу, професійної мобільності, професійної спрямованості, інтеграції традиційних методик художнього навчання й інноваційних мультимедійних технологій, принцип мотивації. Саме це є основою для методики навчання художнього ткацтва майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва в закладах вищої освіти, якої не вистачає на цей момент мистецьким закладам вищої освіти.

Загалом методика навчання художнього ткацтва передбачає формування сукупності компетентностей з художнього ткацтва у майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва. Тому поняття «методика навчання художнього ткацтва» і поняття «формування компетентностей з художнього ткацтва» ми розглядаємо як суміжні. Без сукупності фахових компетентностей не можна досягнути професійної досконалості в оволодінні методикою.

Перспективи подальших розвідок. Надалі плануються теоретичні дослідження, що передують створенню методики навчання художнього ткацтва майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва в закладах вищої освіти, яка забезпечить правильне керівництво педагогом заняттями в процесі навчання студентів декоративно-прикладного мистецтва та дозволить по-справжньому сформувати критеріально-рівневу систему розвитку компетентностей з мистецтва художнього ткацтва кожного студента протягом всієї професійної освіти.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П., Зязюн І.А., Кремень В.Г. Максименко С.Д., Ничкало Н.Г., Сисоєва С.О., Цехмістер Я.В., Чалий О.В. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / за заг. наук. ред. В.Г. Кременя. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.
2. Балик Н.Р., Шмигер Н.П. Формування інформаційних та соціальних компетентностей студентів з метою їх професійної підготовки у педагогічному університеті. *Науковий огляд: міжнародний науковий журнал*. 2016, № 4. С. 71–79.
3. Бриткевич М.С. Инновационный педагогический опыт как фактор профессионального совершенствования учителя в условиях системы повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Белгород, 2018. 20 с.
4. Бучківська Г.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва : автореф. дис. ... д-ра педагогічних наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 39.
5. Ващенко Л.С. Уміння вчитися – ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 5. С. 1–14.
6. Затверджені стандарти вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/023-obrazotvorche-mistetstvo-dekorativne-mistetstvo-restavratsiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 21.09.2020).
7. Король А. Художньо-графічна компетентність учнів загальноосвітніх навчальних закладів як педагогічна проблема. *Збірник наукових праць*. Вип. 2. Київ, 2016. С. 165–174.
8. Руденченко А.А. Теоретичні і методичні засади навчання етнодизайну студентів у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 42 с.
9. Оршанський Л.В. Концептуальні засади та модель художньо-трудова підготовки майбутніх учителів трудового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць*. 2008. № 16. С. 421–426.
10. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : [монографія]. Дрогобич : Швидкодрук, 2008. 278 с.
11. Свінцицька Н.М. Формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи в гуртках декоративно-прикладної творчості: змістовий компонент підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. № 50 (103). С. 239–249.
12. Соколов М.В. Профессиональная подготовка художника декоративного искусства на основе активизации проектной деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 11. С. 43–46.
13. Сотська Г.І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах: монографія / за наук. ред. О.М. Отич. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2014. 382 с.

Lypovetska Ye. The essence of the concept of “competencies in the art of artistic weaving” of the future specialist in arts and crafts in accordance with state standards of Ukraine

The education system is based on the scientific and theoretical basis of personality formation and widely uses various tools and forms, among which art education acquires special significance.

Decorative activity, namely the study of artistic textiles, considered in the study, provides ample opportunities for the disclosure of individuality. Based on centuries of folk experience, it develops creative abilities, spiritually enriches the personality, carries the knowledge and skills of many generations. In the process of artistic weaving the psyche develops, intellectual potential is formed, creative activity, initiative develop, perseverance, diligence and much more are brought up. The programs by types of decorative and applied arts do not specify the goals and objectives of educational tasks to master the laws of DAA, not fully justified the relationship of theoretical course with practical classes in artistic textiles, and the development of competencies in artistic weaving as a clear formed system, which forms a set of educational and creative tasks of increasing complexity, did not receive proper coverage.

The content of educational programs in artistic textiles involves only the study of certain patterns of decorative image and ornament, while the formation of competencies in artistic weaving becomes a secondary task. In the study of artistic weaving, the role and significance of the competencies of future specialists in arts and crafts should be considered purposefully, it is necessary to study the history of art and education in the field of art, emphasis should be placed on decorative arts.

The contradictions between the requirement of modern society to the level of skill of future specialists in arts and crafts and the lack of a scientifically sound system of gradual formation of competencies in artistic weaving at different levels led to the creation of this article to highlight the essence and structure of the concept of “competences of Applied Arts” with regard to the state standards of professional competencies approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine.

Key words: *artistic weaving, decorative and applied arts, professional competence, competence in the art of artistic weaving, pedagogy, state educational standards of Ukraine, art education, professional education.*

УДК 378.147:614.253

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.21>**М. М. Лукашук**кандидат педагогічних наук,
професор кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін
КЗВО «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради**Л. П. Марушко**кандидат хімічних наук, доцент,
декан факультету хімії, екології та фармації
Волинського національного університету імені Лесі Українки**О. М. Янчук**кандидат хімічних наук,
доцент кафедри хімії та технологій
Волинського національного університету імені Лесі Українки**Е. М. Кадикало**кандидат хімічних наук,
доцент кафедри органічної хімії та фармації
Волинського національного університету імені Лесі Українки

ДОМАШНЯ ХІМІЧНА ЛАБОРАТОРІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито сутність понять «обдарованість», «пізнавальна активність», «домашня хімічна лабораторія» та підходи до їх тлумачення в сучасних наукових дослідженнях. Подано узагальнене визначення понять «домашня хімічна лабораторія» та «пізнавальна активність». Домашню хімічну лабораторію, з позиції нашого дослідження, ми уявляємо як приміщення або його частину, де за допомогою хімічних реактивів, приладів та обладнання можливо безпечно та контрольовано відтворити проходження хімічних явищ. Пізнавальну активність розуміємо як внутрішньо вмотивоване бажання індивіда отримувати нові знання шляхом цілеспрямованого пошуку відповідей на питання, які його цікавлять з допомогою класичних та із залученням креативних методів і прийомів отримання, обробки та зберігання інформації.

Представлено деякі результати анонімного анкетування студентів майбутніх вчителів хімії I–IV курсів Волинського національного університету імені Лесі Українки щодо наявності в їхньому розпорядженні домашньої хімічної лабораторії та організації її функціонування. З'ясовано, який лабораторний посуд обладнання та тематика досліджень найбільшою мірою цікавить студентів.

Визначено низку заходів, які сприяють популяризації серед студентів, майбутніх вчителів хімії, ідеї створення домашньої хімічної лабораторії, серед яких: методичні рекомендації щодо створення та безпечної експлуатації домашньої хімічної лабораторії та методичного посібника експериментально-дослідницької діяльності студентів, що проводяться на базі таких лабораторій.

Підкреслено особливу роль залучення викладачів як наставників для корегування освітньої траєкторії обдарованих студентів та з метою допомоги в ефективному функціонуванні домашньої хімічної лабораторії.

Встановлено компоненти складників структури пізнавальної активності обдарованих студентів – майбутніх вчителів хімії. Охарактеризовано критерії та рівні, котрі є основою для проведення діагностичних методик з визначення рівнів сформованості пізнавальної активності.

Визначено напрями подальших досліджень, які спрямовані на вивчення впливу домашньої хімічної лабораторії на рівень навчальних досягнень з блоку хімічних дисциплін, та впровадження в освітній процес обдарованих студентів збагаченого навчання.

Ключові слова: підготовка вчителя хімії, домашня хімічна лабораторія, пізнавальна активність, обдарованість, студенти.

Постановка проблеми. У наш час педагогів, психологів та науковців закладів вищої освіти непокоїть питання зменшення чисельності обдарованих студентів, які намагаються реалізувати свої потенційні творчі можливості під час професійного навчання.

Доведено, що студенти стають обдарованими, здатними до активної творчої самореалізації в умовах сформованості чіткої професійної спрямованості, ознайомлення з методами, прийомами, технологіями творчої діяльності, здобуття у закладах вищої освіти умінь та практичних навичок

конструктивно й відповідально вирішувати проблемні професійні ситуації.

Оскільки глобальні процеси породжують нові виклики, а ситуація в освіті має тенденцію до подальшого ускладнення, вимогою часу є проведення таких превентивних педагогічних заходів, які спрямовані на підготовку нової якості висококваліфікованих педагогічних кадрів, зокрема вчителів хімії, рушійною силою якої є зосередження уваги на проблемі розвитку у студентів обдарованості, творчості, активної інтелектуальної співтворчості з викладачами під час професійної підготовки. Тому проблема навчання та виховання обдарованих студентів, зокрема майбутніх вчителів хімії, в умовах сьогодення набуває особливої актуальності та потребує концентрації уваги не тільки науково-педагогічного колективу закладу вищої освіти, але й суспільства загалом.

Вважаємо, що ефективність підготовки обдарованих студентів – майбутніх учителів хімії зростає за умови зміни навчальної діяльності, що дозволить скоригувати індивідуальну освітню траєкторію та активізувати пізнавальну активність, сформувати креативне мислення та підвищити рівень професійної компетентності. Серед факторів, що впливають на цей процес, особливої уваги, за нашим припущенням, заслуговує особлива індивідуальна опіка з боку викладачів, цілеспрямована допомога обдарованим студентам у створенні домашніх хімічних лабораторій.

Аналіз досліджень і публікацій, що представлені в психолого-педагогічній літературі, вказує на важливість проблеми навчання обдарованої людини. Проблематиці виявлення обдарованості присвячені праці Ю. Гільбуха, В. Крутецького, О. Кульчицької, Б. Теплової, Дж. Рензулі та інші. Відповіді на питання структури та підходу до розуміння психологічних підвалів обдарованості знаходимо у статтях як зарубіжних (Дж. Гілфорда, К. Перлета, К. Тейлора, П. Торранса), так і вітчизняних вчених (Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляко тощо). Наукові дослідження видів обдарованості та виділення їхніх сфер відображені в публікаціях науковців С. Гончаренка, Г. Бурменської, Ю. Гільбуха, М. Гнатко, В. Слуцького. Особливості розвитку обдарованості у різних вікових категорій тих, хто навчається, знаходимо в психолого-педагогічній спадщині А. Брушлінського, В. Давидова, Б. Ельконіна, О. Кульчицької, В. Паламарчука.

Досліджень, які присвячені питанням підготовки обдарованих студентів – майбутніх вчителів хімії із використанням домашньої хімічної лабораторії як засобу підвищення їх пізнавальної активності, нами не встановлено, тому виникла потреба теоретичного вивчення цієї проблеми та поглиблення такого феномену серед контингенту студентів – майбутніх вчителів хімії.

Метою статті є наукове обґрунтування важливості використання домашньої хімічної лабораторії

як засобу підвищення пізнавальної активності обдарованих студентів – майбутніх учителів хімії.

Для досягнення визначеної мети передбачено розв'язання таких дослідних завдань: розкрити сутність понять «домашня хімічна лабораторія», «обдарованість», «пізнавальна активність» та підходи до їх тлумачення науковцями; подати власне розуміння представлених дефініцій; виявити наявність домашніх хімічних лабораторій у розпорядженні студентів – майбутніх вчителів хімії Волинського національного університету імені Лесі Українки; з'ясувати характер взаємодії викладача та обдарованого студента в налагодженні функціонування домашньої хімічної лабораторії; визначити компоненти складників структури пізнавальної активності обдарованих студентів, майбутніх вчителів хімії, критеріїв (показників) та рівнів, які є основою проведення діагностичних методик з визначення рівнів сформованості пізнавальної активності.

Виклад основного матеріалу. Світовий досвід показує, що стрімкий та сталий розвиток держави можливий за умови ефективного керівництва економічними та соціально-політичними процесами. Насамперед такі поступки можливі у разі, коли керівні посади обіймають талановиті спеціалісти, які можуть бути підготовлені з-поміж здібних та обдарованих власних громадян, або ж запрошені фахівці такого рівня з інших країн. Ці та низка інших факторів оголили проблему ефективної організації освітнього процесу та позааудиторної освітньої діяльності для обдарованої студентської молоді у вищих навчальних закладах, зокрема студентів, що мають домашню хімічну лабораторію. Вагомим доказом того, що питанням функціонування домашньої хімічної лабораторії варто приділяти особливу увагу, є життєвий шлях великого хіміка Олександра Михайловича Бутлерова. Саме з домашньої хімічної лабораторії розпочався науковий шлях професора, академіка, основоположника вчення про теорію хімічної будови органічних речовин.

Втім, аналіз науково-педагогічної літератури показав відсутність чіткого тлумачення дефініції «домашня хімічна лабораторія», тому вважаємо за потрібне подати наше його розуміння. В основі цього поняття лежить більш загальне – «лабораторія», котре в словнику української мови представлено як спеціальне приміщення, обладнане для проведення експериментів, дослідів, випробувань тощо [1]. Похідним від нього є поняття «хімічна лабораторія», значення якого лаконічно розкрито в наказі Міністерства надзвичайних ситуацій України «Про затвердження Правил охорони праці під час роботи в хімічних лабораторіях». У документі зауважено, що хімічною лабораторією є організація, підприємство, установа або їх окремий підрозділ, що проводять дослідження, випробування

й іншу діяльність з використанням хімічних процесів, спеціального обладнання та різноманітних хімічних речовин [4]. Беручи до уваги тлумачення зазначених вище понять, домашню хімічну лабораторію ми уявляємо як приміщення або його частину, де за допомогою хімічних реактивів, приладів та обладнання можливо безпечно та контрольовано відтворити проходження хімічних явищ.

Оскільки науковцями досі не встановлено чіткої характеристики матеріально-технічного забезпечення домашньої хімічної лабораторії, ми вважаємо, що вона залежить від складності проведення хімічного експерименту та параметрів його проходження. Зауважимо, що наявності хімічних реактивів, лабораторного посуду й обладнання та їх доступності для сучасного студента позаздрив би не один вчений-хімік минулих століть, а можливість повторення низки визначних відкриттів у галузі хімії в стінах домашньої хімічної лабораторії не потребують нині значних фінансових затрат. Відтак методика та зміст досліджень, що можуть бути проведені студентами на базі домашньої хімічної лабораторії, лежить в широких межах – від можливості повторення шкільного хімічного експерименту до постановки складного органічного синтезу.

Важливо зауважити, що прагнення мати у своєму розпорядженні домашню хімічну лабораторію найбільш виражене в обдарованих студентів. Поняття «обдарованість» достатньо опрацьоване як зарубіжними педагогами й психологами, так і вітчизняними дослідниками. Зважаючи на те, що нами раніше розглядався генезис цього поняття, подаємо лише власне розуміння даної дефініції, яку тлумачимо як комплекс задатків та здібностей, які за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності, порівняно із іншими людьми [3, с. 128–136].

Ключовим чинником, що забезпечує вирішення завдань професійної педагогіки у навчанні обдарованих студентів, на думку педагогів і психологів, є підвищення їхньої пізнавальної активності. Вважаємо, що планомірна творча робота обдарованих студентів з постановки хімічного експерименту в домашній хімічній лабораторії не тільки закладе основи професійного становлення, але й у майбутньому дозволить розкрити таланти, а можливо, й геніальність вчителя хімії.

Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури, нами не виявлено єдиного підходу до трактування поняття «пізнавальна активність», проте в багатьох дослідженнях учені називають деякі загальні деталі цього поняття. З позиції підготовки майбутніх учителів хімії нам імпує розуміння цієї дефініції як риси особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої

на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також її якості [1, с. 678]. Змістовним та містким тлумаченням поняття «пізнавальна активність» є те, що подається В. Лозовою. Дослідниця розуміє його як ініціативне, дійове ставлення студентів до навчання, виявлення ними інтересу, самостійності в мисленні, а також енергійності і наполегливості у виконанні пізнавальних завдань [2, с. 164]. Важливим у цьому тлумаченні є акцентування уваги на ініціативності, енергійності й наполегливості, що підкреслює внутрішню мотивацію студентів до процесу пізнання. Слід виділити також визначення цього поняття Г. Щукіною. Авторка стверджує, що пізнавальна активність є особистісним утворенням, яке виражає індивідуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність студента в пізнавальному процесі [5, с. 300].

Отже, організація та функціонування домашньої хімічної лабораторії потребує наявності у студентів не тільки сформованої хімічної компетентності, але й далекоглядності, сталого інтересу, креативності та організаторських здібностей, що вказує на особливі його здібності та обдарованість. Тому вважаємо, що пізнавальна активність є внутрішньо вмотивованим бажанням індивіда отримувати нові знання шляхом цілеспрямованого пошуку відповідей на питання, які його цікавлять, з допомогою класичних та креативних методів і прийомів отримання, обробки та зберігання інформації.

З метою виявлення кількості студентів, що мають у власному користуванні домашню хімічну лабораторію, нами було проведено анонімне анкетування тридцяти двох студентів – майбутніх учителів хімії I–IV курсів Волинського національного університету імені Лесі Українки. Аналіз результатів показав, що тільки троє з опитаних (9,37%) мають окремо відведене місце для проведення дослідження хімічних явищ із наявним хімічним посудом загального та спеціального призначення. Серед них тільки один респондент (3,12%) підтвердив наявність засобів пожежогасіння та саморобної витяжної шафи. Подальший аналіз відповідей вказав, що ці троє студентів постійно брали участь в учнівських олімпіадах та представляли свої дослідження на засіданнях Малої академії наук учнівської молоді в секції «Хімія». Перші спроби зі створення ними домашньої хімічної лабораторії збігаються із початком вивчення шкільної хімії. Прогнозованим виявився результат відповідей на запитання про бажання мати в своєму розпорядженні домашню хімічну лабораторію, на яке стверджувально відповіли двадцять дев'ять респондентів (90,62%), двоє (6,25%) не знають, чи їм потрібна домашня лабораторія, а один (3,12%) відзначив, що має можливість користуватися хімічною лабораторією в іншому місці, крім

університету. Серед двадцяти дев'яти респондентів (90,62%), котрі виявили бажання мати домашню хімічну лабораторію, двадцять п'ять (86,2%) були б не проти того, щоб їх дослідженнями курували викладачі університету, втім, ті троє студентів, що мають домашню лабораторію, бажають бути незалежними в частині практичного виконання дослідження і не відмовилися б від допомоги викладачів з вибором тематики та методики проведення домашнього хімічного експерименту. Даючи відповідь на питання про вибір першочергового обладнання, всі троє з тих, хто має домашню хімічну лабораторію, вказали, що найбільш потрібними є колба Бунзена та вакуумний насос, попри те, що кожен з них вказав різні пріоритетні напрями досліджень (неорганічна, органічна, аналітична хімія). На противагу їм, чотирнадцять студентів (43,75%) із числа тих, хто не має домашньої хімічної лабораторії, вказали, що хотіли б передусім мати набір лабораторного посуду загального призначення. Із загального числа респондентів дванадцять (37,5%) вказали, що часто проводять домашні хімічні експерименти, серед них і троє тих, хто мають домашню лабораторію. Але п'ять студентів (15,62%) відзначили, що ніколи не планували і не проводили хімічних дослідів вдома. Двадцять чотири студенти із числа опитаних вказали на те, що якби мали домашню хімічну лабораторію, то проводили б цікаві, ефектні досліди. П'ятеро респондентів (15,62%), серед яких ті, що мають домашню хімічну лабораторію, віддали б перевагу ґрунтовному тематичному дослідженню.

Аналіз проведеного дослідження показав недостатній рівень взаємодії викладачів та обдарованих студентів і дозволив нам констатувати, що функціонування домашніх хімічних лабораторій перебуває лише з ініціативи студентів. Це дозволило нам визначити та провести низку заходів щодо методичної опіки та організації роботи домашніх хімічних лабораторій. Першочерговими серед них виявились: впровадження наставництва (за вибором студента та згодою викладача); моніторинг матеріально-технічного забезпечення домашньої хімічної лабораторії та пошук можливостей поповнення їх реактивами й лабораторним посудом та обладнанням; проведення круглого столу з обговорення проблематики проведення досліджень у стінах домашньої хімічної лабораторії; розроблення методичних рекомендацій щодо створення та безпечної експлуатації домашньої хімічної лабораторії і методичного посібника експериментально-дослідницької діяльності студентів, що проводяться на базі домашньої хімічної лабораторії; залучення обдарованих студентів до проведення заходів, які пропагують професію вчителя хімії; запровадження щорічної звітності проведеної роботи із студентами, що мають домашню хімічну лабораторію; долучення обдарованих сту-

дентів до публікацій в педагогічних періодичних виданнях з метою популяризації власного досвіду.

Зважаючи на те, що досі відсутнє загальновизнане розуміння структури та системи показників і критеріїв пізнавальної активності обдарованих студентів, дотримуватимемося тих, що вважаємо для наших умов найбільш прийнятними. До обраних нами ключових компонентів складників структури пізнавальної активності відносимо: мотиваційний, змістовний, операційний та результативний. Вибір мотиваційного компонента як базового зумовлений тим, що він є основою пізнавальної активності студента, адже прагнення до самовдосконалення зумовлене випередженням мотиваційної сторони над операційною. Змістовий компонент пізнавальної активності у нашому разі також є важливим, адже він визначає відношення студента до навчання і передбачає наявність системи знань, ерудованість та обізнаність і свідчить про рівень навчальних досягнень. Операційний компонент пізнавальної активності обдарованого студента ми теж відносимо до ключових, адже він охоплює широке коло компетенцій, пізнавальні процеси та діяльність, яка трансформує суспільний досвід у власні компетентності. Результативний компонент акумулює в собі набуті компетентності, особистий, інтелектуальний та психічний розвиток, який проявляється у вдосконаленні здібностей, навченості, інтересів тощо.

Отже, високій пізнавальній активності властиві й відповідні їй показники. Так, мотиваційний компонент означає наявність пізнавального інтересу, пізнавальної потреби й пізнавальної ініціативи, а змістовний – уміння, самостійності, глибини, критичності, гнучкості і сміливості мислення. Показниками операційного компонента пізнавальної активності є: доцільна техніка хімічного експерименту, самоаналіз навчальної діяльності та самоконтроль.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури та результати наших попередніх досліджень дозволили зробити такі важливі висновки:

- співтворчість викладачів і студентів зі створення й функціонування домашньої хімічної лабораторії означає наявність необхідного, педагогічно доцільного, науково обґрунтованого середовища для розвитку й саморозвитку професійної пізнавальної активності й обдарованості;
- специфіка підготовки обдарованих студентів, майбутніх учителів хімії потребує компетентності науково-педагогічного колективу з методики навчання;
- для корегування освітньої траєкторії обдарованих студентів та надання їм допомоги в ефективному функціонуванні домашньої хімічної лабораторії варто запровадити надання додаткових безкоштовних освітніх послуг;
- організація навчання обдарованих студентів, що мають домашню хімічну лаборато-

рію, потребує модернізації науково-методичного забезпечення.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів цієї проблеми. До подальших перспективних напрямів належить розробка педагогічних технологій цілеспрямованого впливу домашньої хімічної лабораторії як зручного інструменту, спрямованого на розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя хімії та методичне збагачення професійного навчання обдарованих студентів.

Список використаної літератури:

1. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г.Кремень; Акад. пед. Наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів : Харк.держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-ге вид., доп. Харків : «ОВС», 2000. 164 с.
3. Лукашук М.М. Роль НІТ у розкритті потенціалу обдарованих студентів до вивчення природничих дисциплін. Збірник наукових праць «Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки» / Редкол. : Т.І. Сущенко (відп.ред.) та ін. Київ-Запоріжжя. 2004, Вип. 30. С. 128–136.
4. Про затвердження Правил охорони праці під час роботи в хімічних лабораторіях / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1648-12#Text> (дата звернення: 9.11.2020).
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. / АПН. Москва : Педагогика, 1988. 203 с.

Lukashchuk M., Marushko L., Yanchuk O., Kadykalo E. Home chemical laboratory as a means of increasing the cognitive activity of gifted students

The article reveals the essence of the concepts “giftedness”, “cognitive activity”, “home chemical laboratory” and approaches to their interpretation in modern scientific research. A generalized definition of “home chemical laboratory» and “cognitive activity” is given. From the standpoint of our research, we present a home chemical laboratory as a room or part of it where with the help of chemical reagents, devices and equipment it is possible to reproduce the chemical phenomena safely and under the control. We argue that cognitive activity is an intrinsically motivated desire of an individual to acquire new knowledge by purposefully finding answers to questions that interest him with the help of classical and creative methods and techniques of obtaining, processing and storing information.

There are some results of an anonymous survey of I-IV year students, the future Chemistry teachers at Volyn National University named after Lesia Ukrainka. The survey is about the availability of a home chemistry laboratory and the organization of its operation. It was found out which laboratory glassware equipment and research topics are of most interest for students.

A number of measures have been identified to promote the idea of creating a home chemistry laboratory among students, the future Chemistry teachers, including: guidelines for the creation and safe operation of a home chemistry laboratory and a manual for student experimental research activities conducted on the basis of such laboratories.

It is emphasized the special role of involving teachers as mentors to correct the educational trajectory of gifted students and their help in the effective functioning of the home chemistry laboratory.

The components of constituents of structure of cognitive activity of the gifted students, future teachers of chemistry are set. Criteria and levels that are basis for realization of diagnostic methodologies from determination of levels of formed of cognitive activity are described.

There are defined the directions of further researches which mean studying influence of home chemical laboratory on a level of educational achievements from the block of chemical disciplines and enriched training introduction in educational process of gifted students.

Key words: chemistry teacher training, home chemical laboratory, cognitive activity, giftedness, students.

УДК 378.351.862

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.22>

В. М. Михайлов

кандидат наук з державного управління, доцент,
заступник начальника з наукової роботи

Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту

МЕТОДИКА І ЛОГІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ З ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

Статтю присвячено проблемі підвищення кваліфікації фахівців, діяльність яких пов'язана з вирішенням професійно значущих завдань щодо захисту населення від дії небезпечних чинників природного та техногенного середовища, у післядипломній освіті. Автором акцентовано увагу на необхідності проведення емпіричного дослідження з означеної проблеми. З методологічних позицій розглядається загальна структура наукового дослідження з педагогіки.

У статті порушуються питання щодо методики і логіки проведення дослідження системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки, обґрунтовано отриманий результат і спосіб отримання цього результату. На основі методології дослідження з теорії та методики підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки розкрито: вихідні положення дослідження, стан розробленості наукової проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці; ретроспективу становлення системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в Україні; авторську концепцію підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти; чинники, принципи, педагогічні умови, форми, методи, технології підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки із спроектованою моделлю підвищення їхньої кваліфікації, заснованою на головній цільовій настанові – зростанні ефективності підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки, яка являє собою цілісну дидактичну систему; педагогічну систему підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти та експериментально перевірено її ефективність.

Внесені на розгляд методика та логіка дослідження дозволяють виявити об'єктивні закономірності у досліджуваному педагогічному явищі, цілеспрямовано змінити організаційно-педагогічні умови, що впливають на навчання фахівців з питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти, підвищуючи таким чином його ефективність.

Ключові слова: методика і логіка дослідження, цивільна безпека, система підвищення кваліфікації фахівців.

Постановка проблеми. Важливішим питанням підготовки фахівців, діяльність яких пов'язана з вирішенням завдань щодо захисту населення від небезпек природного та техногенного характеру, є необхідність зростання якості їхнього підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти відповідно до вимог сьогодення. Актуальність проведення дослідження проблеми підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки визначається необхідністю розроблення концепції підвищення їхньої кваліфікації з урахуванням сучасних вимог стандартів до професійної підготовки кадрів галузі знань «Цивільна безпека»; вдосконалення методологічних засад підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; модернізації системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки на основі розробки та впровадження в освітній процес закладів та установ освіти моделі педагогічної системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; упровадження критеріїв оцінювання функціонування системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти з використанням відповідних методик.

лядипломної освіти з використанням відповідних методик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу нашого дослідження становлять наукові праці, в яких розглядаються питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних кадрів, фахівців та керівників різних галузей знань (І. Адамович, С. Болсун, О. Бондарчук, Л. Грибова, О. Демянчук, І. Діордіца, О. Захар, Р. Зуб'як, О. Карпенко, Н. Клокар, А. Кочарян, Т. Махія, Н. Мирончук, Н. Морзе, Л. Петренко, О. Петрова, В. Сидоренко, Т. Сорочан, В. Стрельников, В. Томашевський). Аналіз наукової, науково-педагогічної, а також психолого-педагогічної літератури показав значні досягнення педагогічної науки у підвищенні кваліфікації фахівців. Водночас недостатня увага приділяється дослідженню проблеми підвищення кваліфікації безпосередньо фахівців з питань цивільної безпеки, що стало підґрунтям для проєктування системи підвищення їхньої кваліфікації. Враховуючи вищенаведені положення, **метою статті** є обґрунтування методики і логіки прове-

дення дослідження проблеми підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Розвиток соціальних наук на сучасному етапі супроводжується пошуком нових теорій і методів пізнання, складності структури емпіричних і теоретичних знань, способів їх обґрунтування та перевіряння, тому сучасна методологія наукових досліджень стала складною, багатогалузевою, багатофункціональною системою, що забезпечує не лише пізнавальну та оціночну, але й практичну діяльність. Кожна наукова проблема вимагає використання відповідних засобів і методів для її вирішення, які виправдали себе у практичній науковій діяльності [1]. Розробляючи методіку вивчення проблеми підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки, ми спиралась на рекомендації щодо проведення педагогічних досліджень, викладених у роботах І. Аносова [2], Л. Ребухи [3], С. Сисоевої [4], А. Фурмана [5], Є. Хрикова [6], і методологічні засади з цієї проблеми.

Загальна структура дослідження розпочинається із розкриття проблеми, що стосується підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки, зумовленої, зокрема, необхідністю вирішення дедалі складніших завдань із забезпечення захисту населення і територій від небезпек природного та техногенного характеру. Загалом проблема дослідження формулюється на основі аналізу проблемної ситуації, виділяються її суперечності, формулюються часткові проблеми. Виділені нами суперечності проблемної ситуації та її часткові проблеми окреслюють проблемну ситуацію загалом і є початковим уявленням про проблему, її структуру та зміст.

Концептуальна ідея дослідження полягає в розробці дослідно-експериментальної перевірки педагогічної системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки на основі системних, андрагогічних та компетентнісних підходів. Експеримент, як метод дослідження, дозволяє перевірити ефективність пропонуваного нововведення щодо підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільного захисту та значущість розглянутих чинників (концепції, моделі та методичні засади) у структурі підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільного захисту. Метою експерименту є перевірка наукової гіпотези про те, що рівень підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки можна значно підвищити, якщо здійснювати їхнє навчання на відповідних теоретичних і методичних засадах, що враховують вимоги сучасних методологічних підходів і теоретичних основ навчання, а також прогресивні ідеї вітчизняного та зарубіжного досвіду підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільного захисту.

Підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки є ключовим елементом фор-

мування їх професіоналізму як суб'єктів освітнього процесу закладів і установ освіти, розглядається через рівні сформованості професійних знань, умінь і навичок, професійного досвіду, що забезпечують високу ефективність їх професійної діяльності. Для реалізації мети дослідження нами сформульовані такі завдання:

- проаналізувати стан розробленості наукової проблеми підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в науковій літературі та педагогічній практиці;

- здійснити ретроспективний аналіз становлення системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в Україні;

- уточнити базові поняття дослідження, а також визначити особливості діяльності фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти і дослідити їхні особисті освітні потреби;

- визначити та обґрунтувати методологічні підходи до підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти;

- теоретично обґрунтувати та розробити авторську концепцію підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти;

- обґрунтувати чинники, принципи, педагогічні умови і спроектувати модель підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки;

- визначити й обґрунтувати форми, методи, технології підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти;

- спроектувати та теоретично обґрунтувати педагогічну систему підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти та експериментально перевірити ефективність її реалізації в умовах закладів і установ освіти;

- створити та впровадити комплекс науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти;

- окреслити перспективи розвитку педагогічної системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти.

Неможливо сформулювати достовірне уявлення про наукове дослідження без отримання повної та такої, що не викликає сумніву, інформації про досягнення сучасної науки [3]. З цією метою використовувались методи аналізу документів: інформаційний, термінологічний, контент-аналіз, метод експертних оцінок, бібліографічний. Характеризуючи методи дослідження (як вихідні пункти та умови дослідження), ми дотримуємося умовного їх поділу на теоретичні (теоретичний аналіз, порівняння, синтез, узагальнення,

ретроспективний аналіз, контент-аналіз), емпіричні (експертне оцінювання, спостереження, опитування, педагогічний експеримент) та математико-статистичні (методи статистичної обробки результатів) [1].

Більш докладно розглянемо етапи проведення дослідження системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти, для чого розкриємо методiku дослідження у розрізі реалізації цих завдань. Отже, для реалізації першого завдання нами було передбачено визначити проблеми підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях; дослідити стан підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; здійснити аналіз зарубіжного досвіду підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки. З цією метою ми використовували методи теоретичного аналізу (аналіз наукової літератури), методи порівняння, синтезу, узагальнення. Зокрема, було проаналізовано відповідне коло джерел (наукові публікації, статистична інформація, нормативна база, звіти про діяльність тощо), що дало змогу з'ясувати стан розробленості наукової проблеми щодо підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки. Використання методів порівняння, синтезу та узагальнення дало змогу здійснити порівняльне дослідження практики підвищення кваліфікації досліджуваної категорії фахівців з метою висвітлення інноваційних ідей та зробити відповідні висновки. Дослідження виявило низку проблем, які потребують вирішення: вдосконалення та розвиток навчально-методичного забезпечення із застосуванням сучасних інформаційних технологій; створення комплексу науково-методичного забезпечення навчального процесу; визначення понятійно-категоріального апарату для підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки.

Для реалізації другого завдання було необхідно розкрити умови та можливості підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки за історичної неперервності функціонування відповідних державних систем захисту населення і територій від природних та техногенних небезпек в Україні; визначити процес, єдність змісту і структуру підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в історичному контексті розв'язання проблем захисту населення. Реалізація цього завдання передбачала використання методів теоретичного аналізу (аналіз літератури), синтезу, узагальнення, методу ретроспективного аналізу, що дало змогу обґрунтувати проблеми та завдання стосовно забезпечення безпеки населення і територій від небезпек природного та техногенного характеру на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях.

Вирішення третього завдання передбачає: провести структурно-семантичний аналіз базових понять дослідження; визначити термінологічне поле дослідження проблеми підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; уточнити сутність і структуру поняття «професійна компетентність фахівця з питань цивільної безпеки». Для цього ми використовували ряд теоретичних та емпіричних методів дослідження. Зокрема, для пояснення сутності та структури базових понять використовувались теоретичні методи (аналіз літератури (аналіз підходів для визначення суміжних понять, виокремлення їх сутнісних ознак, визначення поняття через найближчий рід) та функціональний аналіз (визначення переліку істотних ознак поняття, визначення поняття через його видові ознаки). Визначення особливостей діяльності фахівців дозволило провести аналіз документів, що унормовують професійну діяльність досліджуваної категорії фахівців (посадові інструкції, положення про структурні підрозділи тощо). В результаті дослідження виокремлено основні особливості, які притаманні системі підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки.

Вирішення четвертого завдання: зреалізувати шляхом виявлення та обґрунтування пріоритетних методологічних підходів до підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти. Для виконання цього завдання були використані методи теоретичного аналізу (аналіз літератури), порівняння, синтезу, узагальнення, що дозволило провести аналіз існуючих загально- та конкретнонаукових методологічних підходів, відібравши серед них такі, що доповнюють вивчення системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти. У нашому дослідженні ми використовуємо процедурний підхід як методологічну основу для вивчення процесу професійного розвитку фахівця з питань цивільної безпеки, який розглядає підвищення їхньої кваліфікації як низку взаємопов'язаних управлінських функцій та забезпечує поєднання цілей, ресурсів, термінів, керівництва, управління та виконання.

Вирішення п'ятого завдання забезпечується теоретичним обґрунтуванням та розробленням авторської концепції підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти. Для цього було необхідно: визначити основні напрями підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; окреслити низку концептуальних положень щодо підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти. Ми використовуємо методи теоретичного аналізу (аналіз літератури), порівняння, синтезу, узагальнення, практичні методи (контент-аналіз), які дозволили виявити проблеми, що негативно впливають на

результативність такого підвищення кваліфікації та на подолання яких спрямована концепція; визначити правову основу реалізації концепції, її цілі та завдання; визначити понятійно-категоріальний апарат; окреслити методологічну основу реалізації концепції; обґрунтувати ідеї автора щодо підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; схарактеризувати організаційно-педагогічні засади для ефективної реалізації концепції та напрям її верифікації.

Шосте завдання передбачає: визначення та обґрунтування сучасних чинників підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; визначення та обґрунтування пріоритетних принципів підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; висвітлення найбільш значущих педагогічних умов підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки; розроблення моделі підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки. Для обґрунтування чинників розвитку професійної компетентності цієї категорії фахівців було використано методи теоретичного аналізу (аналіз літератури), порівняння, синтезу, узагальнення, праксиметричні методи (контент-аналіз). З метою обґрунтування педагогічних умов підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки (на провідних положеннях системного, андрагогічного та компетентнісного та інших методологічних підходів) було використано методи: експертне оцінювання за методикою номінальних груп, що дозволило згенерувати довільний перелік педагогічних умов, ранжувати їх та отримати прийнятні експертні результати. На обґрунтування принципів підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки використано методи теоретичного аналізу (аналіз літератури), порівняння, синтезу, узагальнення, в рамках яких були проаналізовані існуючі загальні та специфічні принципи підвищення кваліфікації, відбір з-поміж них тих, що доповнюють мету і завдання підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки, їх адаптацію до об'єкта та предмета дослідження. Для проектування моделі підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки було використано методи теоретичного аналізу (аналіз літератури), синтезу, узагальнення та моделювання, що дозволило створити концептуальну модель, яка представляє собою керовану систему, ієрархічну модель управління процесом підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки. Досліджувана модель покликана дати цілісне уявлення про ефективність підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки.

Виконання сьомого завдання передбачає зреалізування через вибір й обґрунтування результативних форм і методів та на цих засадах удосконалення методик та технологій підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки

в умовах післядипломної освіти. Як показало дослідження, у підвищенні кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки переважають пасивні форми навчання, а психологічні особливості людини недостатньо враховуються під час розуміння складних процесів та сприйняття великої кількості швидкозмінної інформації. Практика показує, що найбільш продуктивними способами взаємодії фахівців з науково-педагогічними кадрами є активні форми, при цьому необхідна умова – опора на професійний досвід останніх, виявлення потреб у професійному розвитку та визначення його пріоритетних напрямів. За результатами вирішення цієї проблеми звернуто увагу на важливість порушення питання щодо спрямування сучасних педагогічних технологій на реалізацію такої функції підвищення кваліфікації, як забезпечення теорії і практики компетентнісного, особистісно-орієнтованого, індивідуального розвитку фахівців, на теоретично-практичному обґрунтуванні їх змісту та структури, поєднанні сучасної дидактики і технічної думки щодо створення новітніх засобів підвищення кваліфікації. Сучасні тенденції освіти зумовлюють її розвиток як процесу, пов'язаного з інноватикою. Зміна мети підвищення кваліфікації зумовлює необхідність впровадження педагогічних інновацій не тільки в педагогічний процес закладів та установ освіти, але в освітній процес системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів.

Для виконання восьмого та дев'ятого завдань передбачається: розробити педагогічну систему підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти; здійснити експериментальну перевірку результативності педагогічної системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки та окреслити перспективи її розвитку в умовах післядипломної освіти. Для цього було використано методи теоретичного аналізу (аналіз літератури), синтезу, узагальнення, праксиметричні методи (контент-аналіз) та педагогічний експеримент (який дав можливість здійснити науково обґрунтовану перевірку та статистично довести результативність обґрунтованої педагогічної системи).

Для реалізації десятого завдання передбачається: розробити та впровадити комплекс навчально-методичного забезпечення підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти. З цією метою було використано методи теоретичного аналізу (аналіз літератури), синтезу, узагальнення, праксиметричні методи (контент-аналіз), що дало змогу розробити та впровадити у навчальний процес досліджуваної категорії фахівців дистанційні курси, навчальні плани, програми і сценарії тренінгів, методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільного захисту.

Для реалізації одинадцятого завдання передбачалось окреслити перспективи розвитку педагогічної системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти, для чого було використано методи теоретичного аналізу (аналіз літератури), синтезу, узагальнення, метод ретроспективного аналізу, що дало змогу обґрунтувати відповідні сприятливі умови для розвитку педагогічної системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти на державному та галузевому рівнях.

Застосовуючи метод порівняння та узагальнення даних, були сформульовані загальні висновки дослідження; розроблено та впроваджено в освітній процес методичні рекомендації щодо розвитку професійних компетентностей фахівців з питань цивільної безпеки.

Висновки і пропозиції. У роботі проаналізовано методіку і логіку дослідження проблеми підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в Україні. Теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми стосується розроблення, теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки методіки підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в системі післядипломної педагогічної освіти та її реалізації. Таким чином, методіка і логіка дослідження підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки в умовах післядипломної освіти узгоджені з метою, гіпотезою, завданнями та науковими принципами проведення педагогічного дослідження, зорієнтовані на впровадження результатів наукових досліджень у реальні умови діяльності закладів та установ освіти.

Перспективою наших подальших досліджень буде обґрунтування часткових методик підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки у різних організаційних формах, особливо в дистанційній і змішаній формах.

Список використаної літератури:

1. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : Курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
2. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / І.П. Аносов, М.В. Елькін, М.М. Головова, А.А. Коробченко. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. 218 с.
3. Ребуха Л.З. Методологія наукових досліджень: способи пошуку та опрацювання наукової інформації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, № 189. С. 59–62. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-189-59-62>.
4. Сисоєва С.О. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
5. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.
6. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : Є.М. Хриков, О.В. Адаменко, В.С. Курило та ін. ; за заг. ред. В.С. Курило, Є.М. Хрикова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
7. Кушнір В.А. Методологія педагогічних досліджень. *Наукові записки. Педагогічні науки*, № 93. Кіровоград. 2014. С. 3–7.

Mikhailov V. Methodology and research approach applicable to the problem of improving the civil security specialists' advanced training

The article is devoted to the problem of advanced postgraduate training for specialists whose activities are related to solving professionally important tasks aiming to protect the population against hazardous factors of the natural and man-made origin. The author emphasizes the need to carry out an empirical research on this problem. From the methodological standpoint, the general structure of scientific research in pedagogy is considered.

The article raises issues regarding the methodology and logic applicable to the study of civil security professionals' advanced training system, substantiates the result obtained and the method applied to obtain such result. The research methodology on the theory and methods of advanced training for civil security specialists provides insight into the following aspects: the initial provisions for the research, the state of the scientific problem development in the scientific literature and pedagogical practice; hindsight into the establishment of the advanced training system for civil security specialists in Ukraine; author's concept of advanced training for civil security specialists in the course of postgraduate education; factors, principles, pedagogical conditions, forms, methods, technologies of advanced training for civil security specialists with a ready model of their advanced training, following the main target – increasing the effectiveness of advanced training of civil security specialists, which is a comprehensive didactic system; pedagogical system of advanced training for civil security specialists in the course of postgraduate education and experimentally tested effectiveness thereof.

The research methods and logic allow us to identify objective patterns in the examined pedagogical phenomenon, purposefully change the organizational and pedagogical conditions that affect the training of civil security professionals in the system of postgraduate education, thus increasing its effectiveness.

Key words: research methodology and logic, civil security, system of specialists' advanced training.

УДК 373.29.09(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.23>**К. В. Михайлова**старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету**А. К. Микуліна**старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

ЕФЕКТИВНЕ КЕРІВНИЦТВО КОЛЕКТИВОМ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ – ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті піднімається проблема підготовки дитини дошкільного віку до навчання в школі, розкривається суть поняття «готовність дитини до школи»; наступність між дошкільною та початковою ланками освіти; висвітлено портрет сучасного керівника освітнього закладу.

Відмічено, що ключовим завданням керівників закладу дошкільної освіти є спрямування роботи педагогічного колективу на якісну підготовку дитини до навчання в школі; розкрито педагогічні умови щодо керівництва дошкільним закладом у процесі цієї підготовки на сучасному етапі реформування системи національної освіти.

Керівник дошкільного закладу повинен насамперед добре знати теоретичні основи проблеми готовності дитини до навчання в школі і доводити їх до членів педагогічного колективу, у доступній формі розкривати педагогам, як дана проблема розглядається науковцями у класичній та сучасній педагогіці.

Було накреслено програму управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти, яка включала проведення групових, індивідуальних та масових форм роботи. Протягом проведення експерименту з боку керівника закладу постійно проводився аналіз кваліфікаційного рівня педагогів, активізувалась робота методиста щодо організації та проведення педагогічних читань, консультацій, методичних об'єднань, семінарів-практикумів, педагогічних рад, методичних тижнів педагогічної майстерності, майстер-класів, «круглих столів». Програма також включала різні форми спільної роботи дошкільного закладу з початковою школою та батьками, зокрема проведення відкритих дверей, спільних педагогічних рад, методичних об'єднань, семінарів-практикумів, тренінгів, батьківських зборів, вечорів запитань та відповідей тощо.

На основі проведеного дослідження доведено, що в процесі керівництва діяльністю педагогічним колективом щодо розглянутої проблеми ефективним є демократичний стиль управління, гуманізм, створення в колективі довірливої атмосфери, хорошого психологічного клімату, взаємоповаги і взаємовиручки, якомога більшої поваги та вимогливості до кожного члена колективу, уміле використання традиційних та інноваційних форм і методів у роботі з педагогами, психологами та батьками.

Перспективою цього дослідження є розробка нових підходів до процесу ефективності управління колективом у закладах дошкільної освіти щодо підготовки дошкільників до навчання в Новій українській школі.

Ключові слова: «готовність дитини до школи», наступність, керівник, управління, професійна компетентність, демократичний стиль управління, гуманізм, здоровий психологічний клімат.

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство є важливою передумовою успішного розвитку особистості в наступні роки. В «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні» зазначено, що дошкільний заклад відповідальний за процес соціального розвитку особистості, покликаний полегшити її входження в широкий світ і розвинути внутрішні сили. Підкреслюється, що ключовим завданням є підготовка дитини до навчання в школі [1, с. 5]. Саме це важливе завдання стоїть насамперед перед керівниками дошкільних закладів, які спрямовують роботу всього колективу ЗДО на якісну підготовку дитини-дошкільника до навчання в школі, адже у сучасних умовах

реформування системи національної освіти ця проблема постає особливо гостро.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (у редакції 2012 р.) та Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) визначається пріоритетність особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, середовищного підходів до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової освіти. Обидва документи покликані забезпечити становлення особистості дитини, її фізичний, комунікативний, пізнавальний, соціально-моральний, художньо-естетичний, креативний розвиток, набуття нею практичного досвіду [2, с. 4].

Підготовка дошкільників до навчання у школі залежить від доцільно підібраних форм, методів та засобів реалізації педагогічних умов управління процесом навчально-пізнавальної діяльності дітей у підготовці до школи, що визначає рівень готовності дітей до навчально-пізнавальної діяльності у школі. Від умілого управління навчальним закладом залежить також рівень методичного забезпечення навчально-виховного процесу та професійна компетентність педагогів. Все це зумовлює актуальність досліджуваної нами проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання дошкільної та початкової освіти обґрунтована в працях Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, С. Русової.

На початку ХХ ст. Н. Лубенець стверджувала, що «...починати виховання дітей зі школи – означає зводити будівлю на піску і без фундаменту». Своєрідним уточненням цього положення є міркування Є. Тихеєвої, яка вважала, що «старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок» [5, с. 6].

Проблему готовності дитини до школи розглядали також у своїх працях такі науковці, як Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Н.О. Головань та ін. Особливе місце ця проблема займає у творчій спадщині В.О. Сухомлинського.

Функціональну характеристику поняття «готовність дитини до школи» надає І.О. Любарська. Вона зазначає, що «готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі і сім'ї» [4, с. 5].

Аспекти проблеми наступності в навчально-виховній роботі дитячого садка і школи та адаптації дитини до нових для неї умов життя, які розкрили науковці (Л. Артемова, А. Запорожець, Л. Венгер, І. Кучеров, Т. Лисянський, Г. Лященко, К. Міхновський, Д. Ніколенко, Г. Люблінська, Н. Підгорна, Л. Подоляк, О. Скрипченко, М. Третяк, Я. Лукина, В. Коник, О. Грибанова, В. Рурська, А. Кирильчук, В. Котирло, Д. Шелухин) та на основі сучасних досліджень (А. Богуш, Л. Артемова, Л. Кал-Мікова, С. Кулачківська, Т. Поніманська та інші), дають підставу припустити, що психолого-педагогічні можливості значної частини дітей дошкільного віку вищі, ніж це передбачається чинними програмами для дошкільних навчальних закладів. За відповідності чітко організованого навчально-виховного процесу діти старшого дошкільного віку можуть засвоїти зміст, опанувати розумовими операціями та набути таких морально-вольових якостей, які, будучи стартовими в шкільному навчанні, дозволяють їм у першому класі освоювати програмний матеріал більш високого рівня складності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття значення підготовки дітей до навчання в школі на сучасному етапі та роль керівника дошкільного закладу у створенні і реалізації педагогічних умов управління процесом навчально-пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку у підготовці їх до школи.

Результати дослідження. Слід відмітити, що об'єктом управлінського впливу є окремі люди з їхніми психологічними, психофізіологічними особливостями або ж групи, колективи із соціально-психологічними особливостями. Сам керівник – це особистість з притаманними йому психофізіологічними та соціально-психологічними рисами, що так або інакше впливають на успішність роботи, зумовлюють загальну спрямованість усього життя [3, с. 16].

З погляду психології управління – це діяльність, спрямована на формування в інших людей (підлеглих, партнерів, інших керівників) таких психологічних станів, якостей, які сприяють досягненню мети управління. Своєю чергою процес управління повинен бути ефективним. Ефективне управління – оцінний показник управління, що визначається шляхом зіставлення результату та затрат на його досягнення [3, с. 17].

Із соціально-психологічного погляду керівництво – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, результатом якої є активна участь у досягненні мети управління.

Сучасний рівень розвитку суспільства ставить високі вимоги до керівника сучасної освітньої установи, типу керівника колективом, до особистісних та ділових рис освітянського лідера. Основним орієнтиром організаційно-методичної роботи з кадрами в дошкільних закладах є формування творчої індивідуальності педагога [3, с. 17].

Будь-яку справу керівник вирішує через свою взаємодію з іншими людьми. Отже, керівник освітнього закладу повинен бути професійним управлінцем, тобто людиною, яка, маючи відповідний рівень компетентності, свідомо застосовує науково-обґрунтовані прийоми, засоби впливу на інших людей.

Керівник дошкільного закладу повинен насамперед добре знати теоретичні основи проблеми готовності дитини до навчання в школі і доводити їх до членів педагогічного колективу, у доступній формі розкривати педагогам, як ця проблема розглядається науковцями у класичній та сучасній педагогіці.

Нами було накреслено програму управлінської діяльності керівника ЗДО щодо проведення заходів з підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі. Програма включала проведення групових, індивідуальних та масових форм роботи. Зокрема, було спрямовано всіх членів педагогічного колективу на підвищення професійного рівня шляхом самоосвіти, взаємовідвідування, кон-

сультування, запропоновано опрацювати наукову та методичну літературу з проблеми підготовки дитини до навчання в школі.

З ініціативи адміністрації у дошкільному закладі були організовані педагогічні читання «Наступність у роботі ЗДО та школи», під час яких педагогічним працівникам доводили, що реалізація наступності з боку дошкільної ланки освіти має полягати у формуванні готовності дітей старшого дошкільного віку до систематичного навчання і шкільного життя, що передбачає мотиваційну, емоційно-вольову, комунікативну, фізичну підготовку, розвиток пізнавальних психічних процесів та мовлення, прищеплення елементарних навчальних умінь.

Під час педагогічних читань піднімалися питання щодо практичного втілення таких завдань, надавалися поради вихователям щодо організації та проведення освітнього процесу в конкретних вікових групах. Також проводилися індивідуальні та групові консультації для педагогів: «Дошкільник напередодні шкільного життя», «Психологічна готовність дитини до навчання в школі», «Формування вольових якостей у дітей» тощо.

Протягом проведення експерименту з боку керівника закладу постійно проводився аналіз кваліфікаційного рівня педагогів, активізувалась робота методиста щодо організації та проведення педагогічних читань, консультацій, методичних об'єднань, семінарів-практикумів, педагогічних рад, методичних тижнів педагогічної майстерності, майстер-класів, «круглих столів» тощо. Програма також включала різні форми спільної роботи дошкільного закладу з початковою школою та батьками, зокрема проведення відкритих дверей, спільних педагогічних рад, методичних об'єднань, семінарів-практикумів, тренінгів, батьківських зборів, вечорів запитань та відповідей тощо.

Центром підвищення кваліфікації педагогів став методичний кабінет дошкільного закладу, де було зосереджено наукову та методичну літературу, методичні розробки, підготовлено матеріали «На допомогу вихователю», «Поради молодому вихователю», технічні засоби навчання, матеріали для роботи з батьками тощо.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, тому керівнику ЗДО важливо співпрацювати з педколективом початкової школи. З боку керівника освітнього закладу зверталась увага на організацію та проведення різних форм співпраці із школою.

Цікаво пройшов семінар-практикум «Наступність між дошкільною та початковою ланками освіти в рамках впровадження концепції «Нова українська школа», метою якого було запровадження інноваційних підходів щодо гармонійного розвитку особистості дитини в період

дошкільного дитинства та старту НУШ; вивчення змісту та структури нових Державних стандартів дошкільної та початкової школи. Було проведено педагогічну раду «Сучасні підходи щодо формування готовності дитини до навчання в школі» з метою формування у педагогів розуміння Державного стандарту дошкільної освіти як норм, що гарантують доступність, якість та ефективність освіти.

Як показує практика, ефективна підготовка дошкільника до навчально-пізнавальної діяльності у школі відбувається за наступних умов: облік багатокomпонентної структури навчально-пізнавальної діяльності; індивідуалізація і диференціація підготовки дітей з урахуванням їх пізнавальних інтересів; розробка та впровадження різноманітних програм; забезпечення розвитку інтересу старших дошкільнят до навчально-пізнавальної діяльності; опора на ігрову діяльність; особистісно-орієнтований підхід до дітей у процесі підготовчої роботи; забезпечення готовності педагогів до створення ефективних педагогічних умов підготовки дітей до навчально-пізнавальної діяльності.

Ефективність підготовки дітей шостого року життя до навчально-пізнавальної діяльності у школі значною мірою залежить від створення для цього відповідних умов педагогічним колективом та батьками. З батьками проводилось анкетування «Готовність дитини до шкільного навчання», консультації: «Профілактика шкільної дезадаптації у дітей старшого дошкільного віку», «Привчаємо дітей долати труднощі», «Як уникати конфліктів», «Як привчити дитину до самостійності» та інші; батьківські збори на тему «Організація навчально-виховного процесу дітей старшого дошкільного віку у ЗДО», на яких обговорювались вікові особливості розвитку та завдання виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку, де також ознайомили батьків із пам'яткою «Що повинна знати і вміти дитина старшого дошкільного віку наприкінці навчального року».

Було проведено круглий стіл «Почуйте серцем голос вашої дитини»; педагогічні посиденьки «Підготовка старших дошкільнят до навчання в школі», під час яких висвітлили питання про роль батьків у навчанні та вихованні майбутніх першокласників; провели з батьками заняття у формі тренінгу, ознайомили їх з тематичною виставкою «Перший раз у перший клас!», запропонували опрацювати папки-пересувки на тему «Скоро у школу», підготували рекомендації для батьків щодо підготовки дітей до школи.

Керівник дошкільного закладу повинен усвідомити, що роль педагогів визначається ступенем їх готовності до здійснення особистісно-орієнтованого виховання і навчання, створення та використання багаторівневих програм, обліку багатокomпонентної структури навчально-пізнавальної

діяльності на основі інтегрованого підходу до втілення в практику роботи передових освітніх методик і технологій, вміння конструктивно взаємодіяти з батьками вихованців, наявність відповідних особистісних якостей, здатності помічати індивідуальні особливості, потреби та інтереси дітей, враховуючи їх під час підготовки до навчально-пізнавальної діяльності у школі.

Керівник дошкільного закладу разом з методистом та психологом постійно проводили контроль за навчально-освітньою та виховною роботою вихователів щодо втілення в практику цих рекомендацій з підготовки дітей до навчання в школі. Вони аналізували проведену роботу з дітьми на заняттях і в повсякденному житті, звертали увагу на використання вихователями інноваційних методів та прийомів роботи щодо розумового розвитку дошкільнят, формування мотиваційної та емоційної сфери.

Слід відмітити, що вихователі активно включились в проведення роботи з дітьми, проявляли творчий підхід до проведення занять, цікавих дидактичних, будівельно-конструктивних, сюжетно-рольових та ін. ігор, цікавих морально-етичних бесід, активізували організацію та проведення різних видів зображувальної діяльності, проводили цікаві фізкультурні та літературні розваги з музичним супроводом, виставки, екскурсії в школу, зустрічі з майбутньою вчителькою, співпрацювали з батьками. З метою подолання у дітей проблемних норм комунікативних відносин з однолітками (агресивності, сором'язливості, вразливості, демонстративності) практичним психологом була проведена серія занять за корекційно-розвивальною програмою О.В. Васильєвої «Світ дитячих відносин», використовувались індивідуальні методи діагностики пам'яті за допомогою спеціальних методик «Впізнай фігуру», «Запам'ятай малюнок» тощо.

Завідувач та методист ЗДО приділяли особливу увагу проведеній роботі з дітьми з боку всіх працівників закладу і постійно надавали методичну допомогу як вихователям, так і батькам, а також тримали тісний зв'язок з педагогічним колективом початкової школи, використовуючи цікаві сучасні форми роботи, весь час проявляючи ініціативу та творчий підхід.

Як бачимо, педагогічними умовами, які сприяють підвищенню ефективності підготовки дошкільників до навчально-пізнавальної діяльності у школі, є: готовність педагогів до створення необхідних педагогічних умов з підготовки дітей до навчання; облік багатокomпонентної структури навчально-пізнавальної діяльності; здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дітей у процесі підготовчої роботи, індивідуалізація і диференціація освітнього процесу; розвиток інтересу старших дошкільнят до навчально-пізнавальної

діяльності; здійснення національного виховання через рідну мову, літературу, фольклор, традиції; належний мовний розвиток дітей; забезпечення розвиваючого впливу гри.

Таким чином, важливим в управлінській діяльності керівника педагогічним колективом є робота з педагогами, яка має бути спрямована на оволодіння конкретними психолого-педагогічними та методичними знаннями, методами і прийомами роботи з дітьми старшого дошкільного віку; оволодіння прийомами і методами продуктивної взаємодії з батьками вихованців.

Висновки і пропозиції. Досвід показує, що управління педагогічним колективом щодо підготовки дітей до навчання в школі буде ефективним за таких педагогічних умов: вибір керівником демократичного стилю управління закладом, згуртування колективу на засадах гуманізму; створення і підтримання сприятливого здорового психологічного клімату в ЗДО; спрямовування діяльності педагогічного колективу ЗДО на забезпечення кожній дитині всебічного розвитку; забезпечення умов для безболісної адаптації дитини до нового соціального середовища; використання у процесі управлінської діяльності найефективніших форм та методів роботи з педколективом та батьками: (масові, групові, індивідуальні); активізація роботи психологічної служби.

Керівництву ЗДО слід використовувати традиційні та сучасні інноваційні форми роботи з педагогічним колективом щодо підготовки дитини до навчання в школі, різні форми роботи з батьками.

Керівник освітнього закладу повинен бути професійним управлінцем, тобто людиною, яка, маючи відповідний рівень компетентності, свідомо застосовує сучасні інноваційні, науково обґрунтовані прийоми і засоби впливу на всіх представників колективу та батьків щодо підготовки дитини до навчання в НУШ.

Це дослідження не є повним і завершеним розв'язанням порушеної проблеми. З огляду на подальше втілення у практику реформи загальноосвітньої школи перспективною є розробка нових підходів до процесу ефективності управління колективом щодо підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі в закладах дошкільної освіти, в умовах повної і неповної сім'ї, з урахуванням виховних впливів мас-медіа тощо.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу. Спецвипуск.* 2012. 26 с.
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2018. № 5.

3. Керівництво дошкільним навчальним закладом: інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного закладу / упор. : Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О. Тимофеева. Тернопіль : Мандрівець, 2006. 168 с.
4. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. 72 с.
5. Підготовка дитини до навчання в школі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 5.

Mikhaylova K., Mykulina A. An effective managing of the preschool educational establishment – guarantee of successful child's preparation to school studying

The article has raised up the problem of preparing preschool child for school studying, revealed the sense of the conception of "child's readiness to school"; continuity between preschool and primary education; the portrait of the modern head of the educational institution has been covered.

It has been noted that the key task of the heads of preschool educational establishment is to direct the work of the teaching staff to the quality preparation of the child for school; the pedagogical conditions for the management of preschool educational institution in the process of this preparation at the present stage of reforming the national education system have been revealed.

The head of the preschool educational institution must firstly know the theoretical foundations of the problem of the child's readiness for school and bring them to the members of the teaching staff, in an accessible form to reveal to the teachers how this problem has been considered by scientists in classical and modern pedagogy.

The study has outlined the program of management activities of the head of the preschool educational institution, which included group, individual and mass forms of work. During the experiment, the head of the institution constantly has analyzed the qualification level of teachers, intensified the work of the methodologist on the organization and conduct of pedagogical readings, consultations, methodological associations, workshops, pedagogical councils, methodical weeks of pedagogical skills, workshops, round tables». The program also has included various forms of joint work of the preschool educational establishment with the primary school and parents, including open doors, joint pedagogical councils, methodological associations, workshops, trainings, parent meetings, question and answer evenings, etc.

According to the study, it has been proved that in the process of managing the activity of the teaching staff the most effective is democratic management style, humanism, creating a trusting atmosphere in the team, a good psychological climate, mutual respect and mutual assistance, as much respect and demands for each team member, skillful usage of traditional and innovative forms and methods working with teachers, psychologists and parents.

The perspective of this study is the development of new approaches to the process of effective team management in preschool educational establishments to prepare preschoolers to study in the New Ukrainian School.

Key words: "child's readiness for school", continuity, head, management, professional competence, democratic management style, humanism, healthy psychological climate.

О. О. Попадичкандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Ужгородського національного університету

ІНТЕГРАТИВНІ ЗВ'ЯЗКИ МЕТОДІВ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті виокремлено чинники, які зумовлюють специфіку правової підготовки майбутнього вчителя у вищій школі. Виявлено, що залишається малодослідженою проблема визначення функцій методів і форм правової підготовки та їхнього взаємозв'язку. Мета статті – обґрунтування доцільності інтегративних зв'язків методів та форм правової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зазвичай педагоги та студенти закладів вищої освіти, отже, і студенти під час педагогічної практики й у майбутній фаховій діяльності, послуговуються тими самими методами правової підготовки. Обґрунтовано, що у складному процесі правової підготовки всі методи проходять спіралеподібний цикл, вони не тільки взаємопов'язані, а й трансформуються в ланцюжку: підвищення компетентності педагога вищої школи – застосування методу викладачами закладів вищої освіти у вихованні студентів – застосування методу студентами під час навчання, педагогічної практики й у майбутній фаховій діяльності, щоби впливати на учнів. Окресленим зв'язком методів підготовки треба відводити істотну роль у формуванні правової освіти, забезпечувати її цілісність і системність. Оскільки майбутній учитель, коли сприймає той чи інший метод підготовки, підсвідомо переносить його у власну майбутню фахову діяльність. Наведено низку прикладів взаємодії методів і форм, зокрема зміст практичного заняття щодо знання дітьми їхніх прав у формі «Подорожі з казковими героями до країни права». На прикладі героїв відомих казок розглянули статті Конвенції про права дитини і встановили, яке право, визначене Конвенцією про права дитини, було порушено стосовно того або іншого героя. Виявлено, що онлайн-навчання проведення виховних заходів із дітьми щодо захисту прав людини зацікавило присутніх та спричинило жваве обговорення. Послужування ілюстративним матеріалом підручників початкової школи – доступний і ефективний метод правової підготовки студентів закладів вищої освіти, завдяки якому реалізуються три взаємопов'язані функції навчання: сприяння правовому вихованню студентів, ознайомлення їх із підручниками початкової школи, якісна правова підготовка студентів до майбутньої фахової діяльності чи педагогічної практики. Зроблено висновок, що функціональний зв'язок методів правової підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в їх цілісному й системному застосуванні, забезпеченні неперервності використання того самого методу на різних стадіях діяльності науковців, педагогів та студентів.

Ключові слова: інтегративні зв'язки, взаємодія, методи та форми навчання, правова підготовка, майбутні вчителі початкових класів.

Постановка проблеми. Одна з найважливіших складових частин формування кожного індивіда – правова підготовка. Нині, за активного загострення суспільних суперечностей, втрати загальнолюдських цінностей, життєвих ідеалів, аморальної поведінки молоді, особливого значення набувають проблеми правової підготовки особистості.

Для сучасної системи вищої освіти методологічне значення мають висновки щодо основних завдань і напрямів системи професійної підготовки, викладені в Білій книзі Європейської комісії, зокрема: гуманізація підготовки фахівця і громадянина, усебічний розвиток особистості, підготовка студентів до участі в життєдіяльності суспільства; інтеграція науки, технології і змісту навчання, за якої технологія навчання є максимально наближеною до технології виробництва; розвиток наукових і технологічних мереж; упровадження гнучких «мультимедійних технологій навчання», навчаль-

них пакетів, методик дидактичних вимірювань, оцінювання й самооцінювання; неперервність, тобто навчання і вдосконалення впродовж життя; упровадження гнучких систем навчання; підготовленість до творчої побудови майбутньої кар'єри, конкурентоспроможності, креативної реалізації завдань, відповідальності за свою професійну кар'єру; ретельність, сумлінність у виконанні виробничих завдань, обґрунтуванні та реалізації продуктивних перспектив майбутньої професійної діяльності.

Необхідність створення умов «формування в учнів особистісного смислу навчальної діяльності, готовність учителя будувати індивідуальні траєкторії навчання молодших школярів на основі компетентнісного підходу спрямовують зміст підготовки студентів на дотримання вимог стандартів. Отже, комплексні кваліфікаційні вміння, означені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра початкової освіти, слугують орієнтиром

для вибору форм, методів і засобів діяльності майбутніх фахівців на засадах практико-орієнтованого навчання» [1, с. 5]. Компетентнісний підхід є «методологічним підґрунтям нової парадигми, що формується в системі вищої освіти України та світу. Це система принципів, технологій, методів, прийомів, засобів, форм навчання, виховання і розвитку майбутнього фахівця, спрямована на вироблення в нього ключових і предметних компетентностей, гарантує високий рівень і результативність у професійній діяльності» [2, с. 87].

У результаті дослідження наукових підходів до визначення суті, змісту, форм і методів правової підготовки в закладах вищої освіти стосовно практики такої підготовки можливе виокремлення чинників, які зумовлюють специфіку правової підготовки у вищій школі, як-от: ступінь правової теорії, зважаючи на здобутки світової правової науки; ступінь теорії правової підготовки учнів і студентів зокрема; узагальнення досвіду сучасних технологій правової освіти, просвітництва, підготовки у вищій школі України та за кордоном; специфіка навчання у закладі вищої освіти (далі – ЗВО); особливості студентства як соціальної групи; взаємозв'язок студентів поміж собою; правова складова частина середовища освіти й розвитку індивіда тощо. Надзвичайно важлива власне проблема правової підготовки студентів педагогічного фаху. Належний ступінь такої підготовки в навчально-виховній сфері педагогічного ЗВО – важлива складова частина фахової підготовки вчителя початкових класів, у практиці якого правовий складник посідає чільне місце.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічних джерелах активно вивчають методи навчання та підготовки. Проблему правової підготовки та правової освіти, теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи досліджували І. Козловська [3] та Л. Висоцька [4]. Компетентнісний підхід до навчання, зокрема теоретичний аналіз, педагогічний процес, теорію і практику, детально вивчали Л. Овсієнко [2] та С. Паламар [5]. Учені Т. Тесленко [6] та Н. Миропольська [7] у своїх працях аналізували формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання типових завдань професійної діяльності. В основі вивчення дослідниці О. Товканець [8] були дидактичні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи в європейській вищій освіті.

Водночас залишається малодослідженою проблема визначення функцій методів правової підготовки та їхнього взаємозв'язку. Неповно розкриті питання стосовно взаємозв'язку методів підготовки майбутніх педагогів і учнів. Зазвичай педагоги та студенти ЗВО, отже, студенти в педагогічній практиці й у майбутній фаховій діяльності, послуговуються методами правової підготовки.

Доцільність щільного взаємозв'язку між окресленими методами підготовки, забезпечення їхньої послідовності й зумовили вибір теми статті.

Мета статті – обґрунтування суті й доцільності інтегративних зв'язків методів правової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Рівень освіченості не визначається «виключно обсягом знань, їх енциклопедичністю. З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різних рівнів складності на основі наявних знань. За такого підходу цілі освіти описуються в термінах, що відбивають нові можливості учнів, зростання їхнього особистісного потенціалу» [6, с. 268].

Загалом методи підготовки є способами організації спільної діяльності педагогів, спрямованої на взаємний розвиток, удосконалення особистості педагога і формування особистості учнів залежно від мети такої підготовки. Метод підготовки залежить від мети й суті підготовки. Суть методів підготовки є їхньою організацією завдяки діяльності учнів із вивчення змісту підготовки для формування певних особистісних рис. Водночас метод підготовки слугує способом впливу наставника на свідомість, волю й поведінку вихованця, щоби сформувані в нього стійкі переконання й певні поведінкові норми.

Щоб окреслені методи були дієвими, варто скористатися певними засобами – здобутками духовної й матеріальної культури. Прийом підготовки – складова частина методу, що встановлює шляхи реалізації вимог методів підготовки, причому методи і прийоми підготовки – специфічні інструменти в діяльності педагога.

Методичні прийоми є конкретним проявом окремого методу підготовки. Вони встановлюють специфіку застосовуваних методів, підкреслюють індивідуальний стиль роботи наставника. Виховна дія залежить від напрямку різних видів діяльності для досягнення виховної мети. Утім дія, яка неправильно інструментує або виражена у грубій, нетактовній формі, перетворюється спочатку на своєрідне гальмо розвитку позитивних поглядів, учинків, оцінок, а потім і на загальну тенденцію «опору вихованню». Засіб розвитку (дія природи, теплих людських взаємин тощо) замінюють на засіб гальмування. Часто саме у школі нівелюються дитячі воля, радість, рух, життя. Натомість школа замість виховної установи стає установою нагляду і придушення [9, с. 341]. Протидіяти цьому можлива завдяки так званим точкам опори, що дають змогу вибудувати особливу логіку підготовки. Ідеться про *природу, культуру та справу* (яку людина робить), *людей* (з якими людина вибудовує різні взаємини) і *власне людину* як найвищу цінність. Відчуття власної гідності належить нарощувати, бережно культивувати як найважливішу «точку опори», адже це

відчуття – своєрідне мірило людського розвитку – самопочуття й самооцінки, хисту та ступеня побажань, найкращих рис вдачі.

У низці наукових досліджень наголошено на тому, що студентів як майбутньому педагогові правове виховання потрібне не тільки як особистості, а що воно також слугує невід'ємною ознакою його фахової діяльності. Водночас упущено важливу деталь: у складному процесі правової підготовки всі методи проходять спіралеподібний цикл: вони не тільки взаємопов'язані, а й трансформуються в ланцюжку: науковець – підвищення фаху педагога вищої школи – застосування методу викладачами ЗВО у вихованні студентів – застосування методу студентами під час навчання, педагогічної практики й у майбутній фаховій діяльності, щоби впливати на учнів (рис. 1).



Рис. 1. Суб'єкти використання взаємодії методів і форм навчання

Ми вважаємо, що окресленим зв'язкам методів підготовки, передусім правової, треба відводити істотну роль у формуванні правової освіти, забезпечувати цілісність і системність. Оскільки студент педагогічного ЗВО, який опановує той чи інший метод підготовки, підсвідомо переносить його на власну майбутню фахову діяльність. Тут важлива передусім функція методу підготовки.

Специфіка правової підготовки студентів педагогічного ЗВО полягає також у необхідності ширшого й поглибленого вивчення основ права, формування широкого правового світогляду як запоруки всебічного розвитку правових освіченості та вихованості майбутнього вчителя. Такий педагог згодом транслюватиме правові цінності, формуватиме ціннісні орієнтації, відповідно ставитиметься до життя, до інших, до навколишньої дійсності.

Наведемо приклади. Щорічно 10 грудня у світі відзначають Міжнародний день захисту прав людини. Ця дата була впроваджена Генеральною Асамблеєю ООН на честь ухвалення 10 грудня 1948 р. Загальної декларації прав людини, що стала першим світовим документом, який сформулював положення про права людини.

З огляду на велике значення правової освіти в подальшій розбудові України як правової держави та необхідність формування педагогічно-правової компетентності майбутнього вчителя початкової школи як однієї з важливих характеристик його

професійної діяльності автором статті в позааудиторний час проводилися заняття для освоєння студентами виховних заходів із дітьми щодо захисту прав людини. Учасники заняття пригадали, що до сучасних міжнародно-правових актів про права людини належать: Основний закон нашої країни – Конституція України, угоди, спрямовані на запобігання злочинам і покарання за вчинення таких, що призводять до грубих масових порушень прав людини, Конвенція про права дитини, Декларація прав дитини, Кодекс про шлюб та сім'ю, Закон України «Про охорону дитинства», укази Президента України тощо.

Після теоретичної частини заходу учасники зустрічі перейшли до практичного заняття щодо знання дітьми їхніх прав та провели «Подорож із казковими героями до країни права», у якій, на прикладі героїв відомих казок, розглянули статті Конвенції про права дитини і встановили, яке право, визначене Конвенцією про права дитини, було порушено стосовно того або іншого героя.

Так, із цікавістю студенти розглянули ситуацію: «Мачуха з ранку до вечора примушує Попелюшку працювати. Бідній дівчинці заборонено брати участь в іграх та забавах сестер. Яке право порушено стосовно Попелюшки? (Право дитини на відпочинок і розваги, право брати участь у розважальних заходах, що відповідають її віку)». Не виникло сумнівів у дівчат стосовно розгляду такої ситуації: «За часи письменника Марка Твена в Америці дружба дітей із різних соціальних пластів не схвалювалась і навіть уважалась іноді порушенням суспільної моралі. Чи має право Том Соєр товаришувати з таким хлопчиком, як Гекльберрі Фін? (Так, адже Конвенція про права дитини визнає право на свободу асоціацій та свободу мирних зібрань).

З особливим натхненням майбутні вчителі міркували над життям Мауглі: «Майже з народження жив він у тваринному середовищі. Чи можна вважати, що він має рівні права зі звичайною дитиною? (Так, Конвенція визначає, що дитиною вважається кожна людська істота, що не досягла вісімнадцяти років). Неабияке обурення викликали в них слайди із презентації, де йшлося про те, що опікун Гаррі Поттера перехоплює і читає листи, що надходять хлопчику зі школи чарівників Хогвартсу, усі вони однозначно відповіли на питання: «Яке право Гаррі порушено?» – право на приватне життя, недоторканність житла й таємницю кореспонденції.

З посмішкою аналізували ситуацію про Бабу Ягу, яка викрадає Івасика Телесика й відносить його за тридев'ять земель у тридесяте царство, та зазначили, що, згідно з Конвенцією, дитина має право не розлучатися з батьками всупереч її бажання (окрім випадків, визначених законодавством), крім того, Конвенцією забороняється незаконне переміщення дітей і неповернення їх із-за кордону, тож

злодійка порушила й ці права дитини. Далі учасниці зібрання вирішували кросворди, складали пазли й аналізували основні форми, засоби та методи здійснення правового виховання учнів. Тож онлайн-навчання проведення виховних заходів з дітьми щодо захисту прав людини зацікавило присутніх та спричинило жваве обговорення.

Ще одним важливим аспектом взаємозв'язку методів і форм навчання є використання підручників для початкової школи. Послугування ілюстративним матеріалом підручників – доступний і ефективний метод правової підготовки студентів закладів вищої освіти.

Нижче наведено приклад щодо формування правової компетентності учнів молодшої школи (підручник «Я і Україна» за четвертий клас).

Телефонний тероризм




Почастішали дзвінки в міліцію з повідомленням про нібито закладену бомбу на вокзалі, в кінотеатрі, школі.

Як свідчать працівники міліції, в основному такими «розіграшами» займаються учні 4 – 7-х класів. Захотів зірвати контрольну чи батьківські збори — зателефонував за номером «02», зробив відповідне повідомлення і гуляй. Чи треба говорити, що на перевірку кожної заяви відволікається маса людей і техніки.

Батьки Кирила С. ледь не знепритомніли, коли до них прийшла міліція. Виявилось, що їхній синок приготував їм «сюрприз». Зміненим голосом він повідомив міліцію по телефону, що в школі нібито закладено бомбу. Бомбу не знайшли, зате через дві доби знайшли Кирила. У зв'язку з неповноліттям юного терориста його батькам виписали штраф — 5 тисяч гривень.

Запам'ятайте, тепер по голосу можна впізнати не тільки стать (хлопчик чи дівчинка дзвонили), але й вік, вагу, стан здоров'я, регіон, де народився, окремі риси характеру.

 Обговоріть поведінку Кирила. Про що він, на ваш розсуд, думає, коли телефонував за номером «02»? Чим його вчинок обернувся для нього і його батьків? Чому не можна займатися такими «розіграшами»?

41

Завдяки такому методу можливі три взаємопов'язані функції: сприяння правовому вихованню студентів, ознайомлення їх із підручниками початкової школи, якісна правова підготовка учнів до майбутньої фахової діяльності чи педагогічної практики.

На наш погляд, наявні підручники збагачені широким ілюстративним матеріалом, яким варто скористатися у формуванні правової компетентності молодших школярів.

Найефективнішими методами правової підготовки виявилися метод переконання як засіб формування знань, оцінок, цінностей; бесіди – обговорення переглянутих вистав, творчих зустрічей тощо; екскурсії у заклади мистецтва, музеї; застосування новітніх відео- й аудіоматеріалів; підготовка мистецьких екскурсій зусиллями студентів;

розроблення тематичних виставок, альбомів, стендів, присвячених правознавству; видання студентської газети тощо.

Водночас ефективність цих методів суттєво зростає за умови їхнього функціонального зв'язку з іншими методами та формами навчання.

Висновки і пропозиції. Отже, розвиток професійної педагогічно-правової компетентності вчителя початкової школи – це цілеспрямована діяльність закладів вищої освіти щодо забезпечення психолого-педагогічної та правознавчої підготовки учителя, а такого роду заходи формують у студентів комплексні компетентності вчителя початкової школи. Функціональний зв'язок методів правової підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в їх цілісному й системному застосуванні, забезпеченні неперервності використання того самого методу на різних стадіях діяльності науковців, педагогів та студентів.

Подальшими напрямками можуть бути дослідження можливостей форм та засобів правової підготовки в їхньому функціональному зв'язку з методами.

Список використаної літератури:

1. Тесленко Т. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання типових задач професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2017. 25 с.
2. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання : теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 82–87.
3. Козловська І. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : монографія / за ред. С. Гончаренка. Львів : Світ, 1999. 302 с.
4. Висоцька Л. Формування змісту правової освіти учнівської молоді в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Полтава, 2017. 20 с.
5. Кузьмінський А., Омеляненко В. Педагогіка : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Знання-Прес, 2008. 447 с.
6. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № № 1–2. С. 267–278.
7. Миропольська Н. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2003. 36 с.
8. Товканець О. Дидактичні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи у європейській вищій освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип. 2 (45). С. 200–205.
9. Маленкова Л. Теория и методика воспитания : учебное пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 480 с.

Popadych O. Integrated relationships of methods and forms of legal training of future primary school teachers

The article highlights the factors that determine the specifics of the legal training of future teachers in higher education. It is found that the problem of determining the functions of methods and forms of legal training and their relationship remains insufficiently studied. The purpose of the article is to substantiate the expediency of integrative relations of methods and forms of legal training of future primary school teachers. Usually teachers and students of Higher Educational Institutions, and therefore – students during pedagogical practice and in future professional activity – use the same methods of legal training. It is substantiated that in a complicated process of legal training all methods go through a certain spiral cycle: they are not only interconnected, but also transformed in a chain: increasing the competence of higher education teachers – application of the method by teachers of higher education institutions – application of the method by students during training, pedagogical practice and in future professional activities to influence students. The outlined links of training methods are given a significant role in the formation of legal education, ensuring its integrity and system. Because the future teacher, perceiving one or another method of training, subconsciously transforms it into his own future professional activity. There are a number of examples of interaction of methods and forms, in particular the content of a practical lesson on children's knowledge of their rights in the form of "Journey With Fairy-Tale Characters To the Country of Law". On the example of the heroes of famous fairy tales, the articles of the Convention on the Rights of the Child are considered and it is established which right, defined by the Convention on the Rights of the Child, is violated in relation to one or another hero. It is found that online training of educational activities with children on the protection of human rights arises both the interest in the audience and a lively discussion. The use of illustrative material in primary school textbooks is an accessible and effective method of legal training of freelance students, which implements three interrelated learning functions: promoting legal education of students, acquainting them with primary school textbooks, quality legal training of students for future professional activities or teaching practice. It is concluded that the functional connection of the methods of legal training of future primary school teachers is their holistic and systematic application, ensuring the continuity of the use of the same method at different stages of scientists, teachers and students.

Key words: integrative connections, interaction, methods and forms of teaching, legal training, future primary school teachers.

УДК 378.014-796.814

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.25>**П. Ф. Рибалко**

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

О. С. Хоменко

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, заслужений тренер України,
старший викладач кафедри фізичного виховання
Сумського національного аграрного університету

В. Л. Жуков

доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

С. В. Чередніченко

заслужений працівник фізичної культури і спорту України, заслужений тренер України,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

А. В. Леоненко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОДНОБОРЦІВ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В УМОВАХ ЗНАЧНОГО ПСИХОФІЗИЧНОГО НАВАНТАЖЕННЯ

Відповідно до аналітичних звітів провідних фахівців-однборців у напрямі вдосконалення рівня спортивної майстерності (удосконалення ключових професійних компетентностей) простежується важливість формування психофізичної компетентності однборців щодо змагальної діяльності на різних етапах їхньої багаторічної підготовки. Конструювання ефективних та функціональних педагогічних моделей забезпечить формування необхідних прикладних компетентностей у бойових самбістів різної кваліфікації, що підвищить їхню спортивну кваліфікацію.

Головною метою дослідження є конструювання й апробація змістово-функціональної моделі формування професійних компетентностей у бойових самбістів високої кваліфікації в умовах значного психофізичного навантаження.

Під час дослідно-експериментальної роботи використані такі методи дослідження: аналіз і узагальнення результатів науково-методичної, спеціальної, навчально-методичної, довідкової літератури і відповідних напрямів дослідження інтернет-ресурсів, інструментальні методи дослідження, експертна оцінка, відеоаналіз, сучасні методики математико-статистичної обробки даних, психофізіологічний аналіз та інші.

З метою апробації розробленої членами науково-дослідної групи педагогічної моделі (рисунок 1) у системі їхньої багаторічної підготовки проведено педагогічний експеримент. У дослідженні взяли участь бойові самбісти високої кваліфікації ($n = 12$ осіб). Досліджуваних однборців було розподілено на контрольну групу (K_g , $n = 6$ осіб) та експериментальну групу (E_g , $n = 6$ осіб). До початку педагогічного експерименту досліджувані самбісти за рівнем сформованості психофізичної готовності й основних ключових компетентностей, зазначених вище, достовірно не відрізнялися ($P \geq 0,05$).

Під час педагогічного експерименту досліджувані самбісти контрольної групи використовували традиційну методику формування ключових професійних компетентностей, зокрема і психофізичної компетентності, яка передбачена відповідними нормативно-правовими документами та навчальними програмами організації системи багаторічної підготовки однборців. Досліджувані бойові самбісти експериментальної групи додатково використовували розроблену нами змістово-функціональну модель.

У результаті порівняння показників до та після використання запропонованої нами педагогічної моделі встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, ці відмінності в основному достовірні (E_g , $P \leq 0,05$).

Ключові слова: *однборства, педагогічна модель, професійні компетентності, психофізичні якості, самбісти, фізичне навантаження.*

Постановка проблеми. Професійні компетентності одноборців є важливою сутнісною характеристикою, від якої залежить спортивний результат, показаний ними під час участі у змаганнях різних рангів. Нині важливе вдосконалення професійних компетентностей одноборців, зокрема бойових самбістів високої кваліфікації, у системі їх багаторічної підготовки в напрямі використання ними ефективних педагогічних технологій.

Варто зауважити, що боротьба самбо (спортивний та бойовий розділи) є службово-прикладним видом спорту, який культивується в системі професійної підготовки представників різних силових структур та спеціальних служб України, тому високі професійні компетентності самбістів, у разі крайньої необхідності, забезпечують їхню готовність (готовність різних груп населення) до захисту України. У свою чергу, конструювання ефективних та функціональних педагогічних моделей забезпечить формування необхідних прикладних професійних компетентностей у самбістів різної кваліфікації. Зазначене вище підкреслює актуальність обраного напрямку наукової розвідки.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (2019–2020 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (1 етап дослідження, жовтень – листопад 2019 р.) у напрямі організації системи багаторічної підготовки одноборців дозволив нам визначити низку науковців: А.Ф. Алексєєва, К.В. Ананченка, Н.В. Бойченко, Ю.А. Бріскіна, К.А. Бугаєвського, О.В. Задорожної, О.В. Косинцева, Г.О. Огаря, А.М. Окопного, М.П. Пітина, О.Ю. Согора й інших учених. Варто зазначити, що наукові теорії та практичні рекомендації згаданих вище вчених є корисними для впровадження їх у систему багаторічної підготовки одноборців.

Під час подальшого аналізу спеціальної науково-методичної літератури нашу увагу привернули роботи: О.О. Волошина [1], Л.А. Рубан, О.В. Хацаюка, О.А. Яреценка [2], Н.Л. Височіної, А.А. Дяченка [3], інших учених і практиків: Г.М. Бойка, В.А. Любієвої, Т.П. Малихіної, Т.М. Мальцева, І.О. Наконечного, О.І. Підлужняка, М.Г. Самойлова, Н.Д. Стеценка, О.О. Хацаюк, Ю.Г. Циби, О.І. Чалої, які за своєю сутнісною характеристикою та змістом розкривають особливості використання сучасних ефективних систем, функціональних комплексів та педагогічних технологій, що забезпечує розвиток і вдосконалення спеціальної фізичної підготовленості, а також психологічної стійкості одноборців (ключові професійні компетентності) у змодельованих умовах значного психофізичного навантаження.

У наукових працях В.Ю. Бикова, О.В. Овчарука [4], К.В. Ананченка [5], С.С. Забродського, О.С. Нестерова [6], інших учених і практиків: Л.А. Башмаківської, О.В. Вартанова, І.О. Капко, В.Б. Климовича, О.В. Крекеш-Попової, С.А. Лазоренка, Л.Л. Лисенка, Р.А. Науменко, А.О. Одерова, Д.В. Хассая, В.А. Шемчука, висвітлені актуальні питання впровадження в систему професійної освіти (система багаторічного тренування одноборців) ефективних педагогічних методик і технологій (педагогічні моделі), які забезпечують формування стійких професійних компетентностей у представників різних груп населення.

Отже, нами встановлено, що питанням розроблення та впровадження в систему багаторічної підготовки одноборців сучасних ефективних педагогічних моделей присвячено недостатню кількість робіт. Більшість із яких застарілі та потребують модернізації відповідно до вимог сьогодення (багаторічний досвід змагальної діяльності), що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову частину обраного напрямку дослідження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є конструювання й апробація змістово-функціональної моделі формування професійних компетентностей в одноборців високої кваліфікації (на прикладі боротьби самбо) в умовах значного психофізичного навантаження.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- провести моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурси) у напрямі організації системи багаторічної підготовки одноборців;

- визначити ефективні системи, функціональні комплекси та педагогічні технології, які забезпечують розвиток і удосконалення спеціальної фізичної підготовленості та психологічної стійкості одноборців у змодельованих умовах значного психофізичного навантаження;

- здійснити аналіз науково-методичних джерел у напрямі впровадження в систему професійної освіти (система багаторічного тренування одноборців) ефективних педагогічних методик і технологій (педагогічні моделі), які забезпечують формування стійких професійних компетентностей у представників різних груп населення;

- сконструювати й апробувати педагогічну модель формування професійних компетентностей у самбістів високої кваліфікації (бойовий розділ) в умовах значного психофізичного навантаження.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення результатів науково-методичної, спеціальної, довідкової літератури і відповідних напрямку дослідження інтернет-джерел, інструментальні методи дослідження, експертна оцінка, відеоа-

наліз, сучасні методики математико-статистичної обробки даних, психофізіологічний аналіз тощо.

Виклад основного матеріалу. Дослідження організовано в період 2019–2020 рр. на базі Харківської обласної організації ФСТ «Динамо». З метою якісної організації дослідження створено науково-дослідну групу, до складу якої були залучені провідні вчені та практики обраного нами напряму наукової розвідки (П.Ф. Рибалко, О.В. Хацаюк, В.В. Капустін, О.С. Хоменко, В.Л. Жуков, С.В. Чередніченко, А.В. Леоненко).

Відповідно до аналізу спеціальної науково-методичної літератури й інтернет-ресурсів нами було сконструювано змістово-функціональну модель формування професійних компетентностей у самбістів високої кваліфікації (бойовий розділ) в умовах значного психофізичного навантаження (рис. 1). Очікувалося, що зазначена вище педагогічна модель сприятиме не лише формуванню ключових професійних компетентностей самбістів (техніко-тактична підготовленість, теоретична підготовленість, спеціальна фізична підготовленість тощо), але й формуванню високого рівня психофізичної готовності до змагальної діяльності в різних варіативних умовах сутички із супротивником.

З метою апробації розробленої нами педагогічної моделі (рис. 1) проведено педагогічний експеримент (3 етап дослідження, січень – листопад 2020 р.). У дослідженні взяли участь бойові самбісти ХОО ФСТ «Динамо» високої кваліфікації ($n = 12$ осіб, серед них 4 спортсменів 1-го спортивного розряду; 6 – КМСУ, 2 – МСУ з бойового самбо). Досліджуваних бойових самбістів було розподілено на контрольну групу (далі – Кг) ($n = 6$ осіб) та експериментальну групу (далі – Ег) ($n = 6$ осіб). До початку педагогічного експерименту досліджувані однокорці за рівнем сформованості психофізичної готовності й основних ключових компетентностей достовірно не відрізнялися ($P > 0,05$).

Під час педагогічного експерименту досліджувані самбісти Кг використовували традиційну методику формування ключових професійних компетентностей, зокрема і психофізичної компетентності, що передбачено відповідними нормативно-правовими документами та навчальними програмами організації системи багаторічної підготовки однокорців, бойових самбістів, членів збірних команд областей.

Досліджувані бойові самбісти Ег додатково використовували розроблену нами змістово-функціональну модель (рис. 1). Методологія використання розробленої нами змістово-функціональної моделі передбачала використання під час тренувань спеціального алгоритму (рис. 2).

Крім цього, під час практичного відпрацювання тренувальних завдань нами акцентувалася увага на побудові тактичних схем ведення змагальної сутички з різними супротивниками (бралися до уваги їхні

індивідуально-типологічні особливості) на тлі втоми (значне психофізичне навантаження). Виконання тренувального завдання відповідно до плану дослідження оцінювалося за чотирибальною шкалою, де «5» – максимальний бал, а «2» – найнижчий бал. Обов'язковою умовою реалізації поставлених перед нами завдань було проведення постійного педагогічного контролю на всіх етапах дослідження. Це дозволяло своєчасно вносити корективи у тренувальні програми та функціональні комплекси.

Наприкінці педагогічного експерименту відповідно до плану дослідження було проведено визначення рівня сформованості професійних компетентностей, які забезпечують високу та стабільну змагальну діяльність досліджуваних бойових самбістів Кг та Ег в умовах значного психофізичного навантаження (рис. 3).

У результаті порівняння показників до та після використання запропонованої нами педагогічної моделі встановлено, що результати, отримані наприкінці педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P \leq 0,05$).

Висновки і пропозиції. Отже, головна мета дослідження – конструювання й апробація змістово-функціональної моделі формування професійних компетентностей в однокорців високої кваліфікації (на прикладі боротьби самбо, бойовий розділ) в умовах значного психофізичного навантаження – досягнена, а завдання виконані.

Відповідно до результатів дослідження встановлено, що акцентоване використання розробленого нами тренувального алгоритму / плану забезпечило підвищення функціональної готовності та психологічної стійкості до змагальної діяльності на тлі втоми та значного психофізичного навантаження досліджуваних бойових самбістів Ег, що підтверджується відповідними показниками змагальної діяльності. Результати дослідження впроваджені у тренувальний процес бойових самбістів, членів збірної команди ХОО ФСТ «Динамо» та здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, які займаються повноконтактними однокорствами.

Членами науково-дослідної групи пропонується використання спеціальних психофізичних та функціональних комплексів у системі багаторічної підготовки однокорців, які забезпечують формування в них стійких психофізіологічних компетентностей у різних варіативних умовах тренувальної діяльності в системі їх багаторічної підготовки. Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі передбачають удосконалення техніко-тактичної підготовленості бойових самбістів до ведення змагальної сутички в положенні лежачи з акцентованим використанням больових прийомів та прийомів задушення.

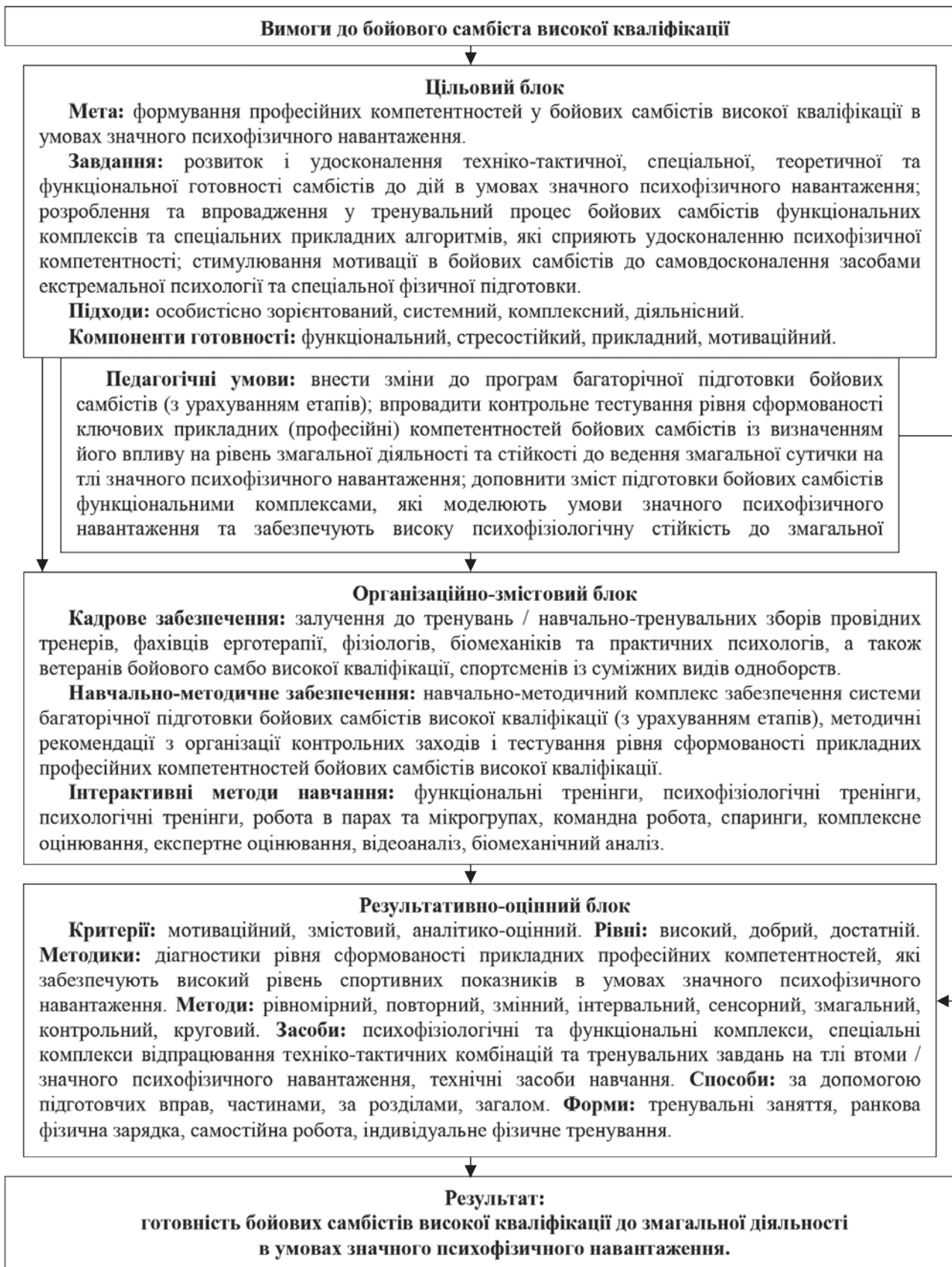


Рис. 1. Змістово-функціональна модель формування професійних компетентностей у бойових самбістів високої кваліфікації в умовах значного психофізичного навантаження

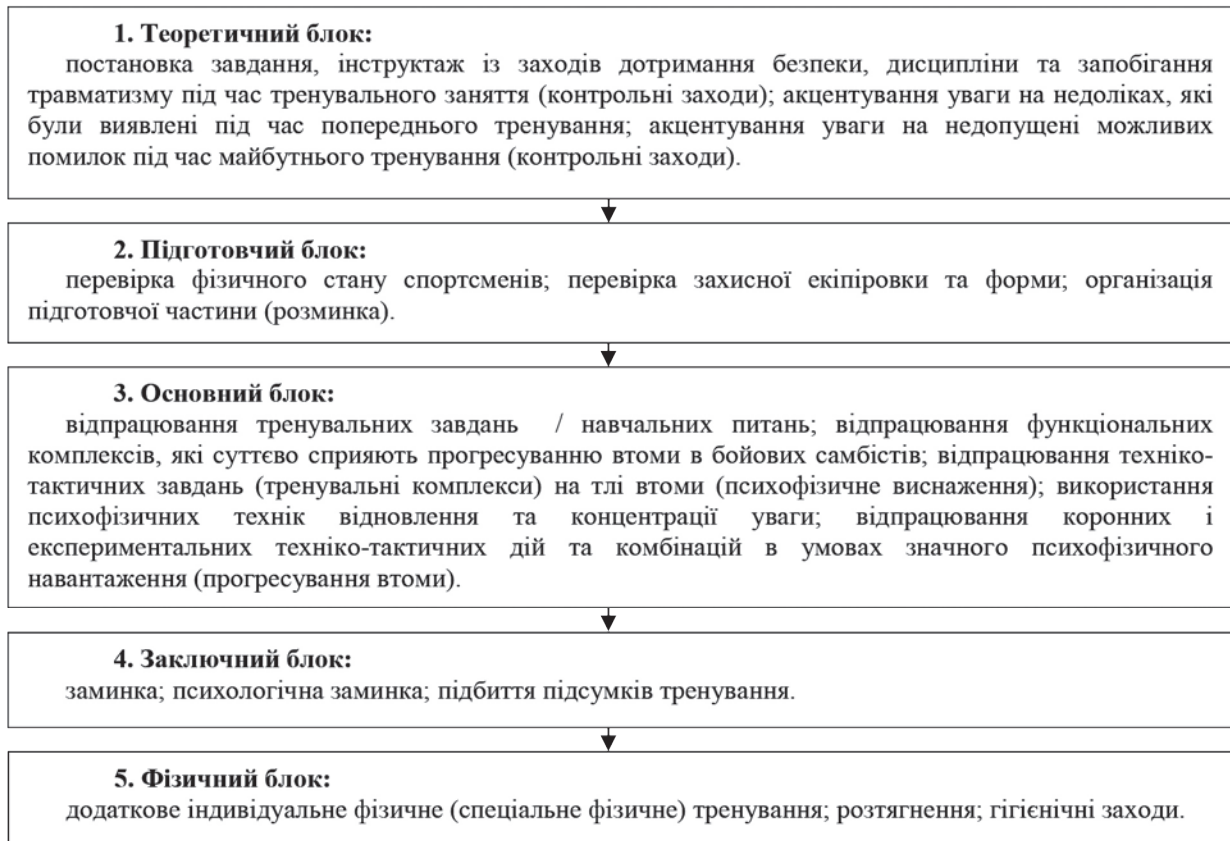


Рис. 2. Алгоритм моделювання умов психофізичного навантаження під час тренувального заняття в досліджуваних бойових самбістів Ег

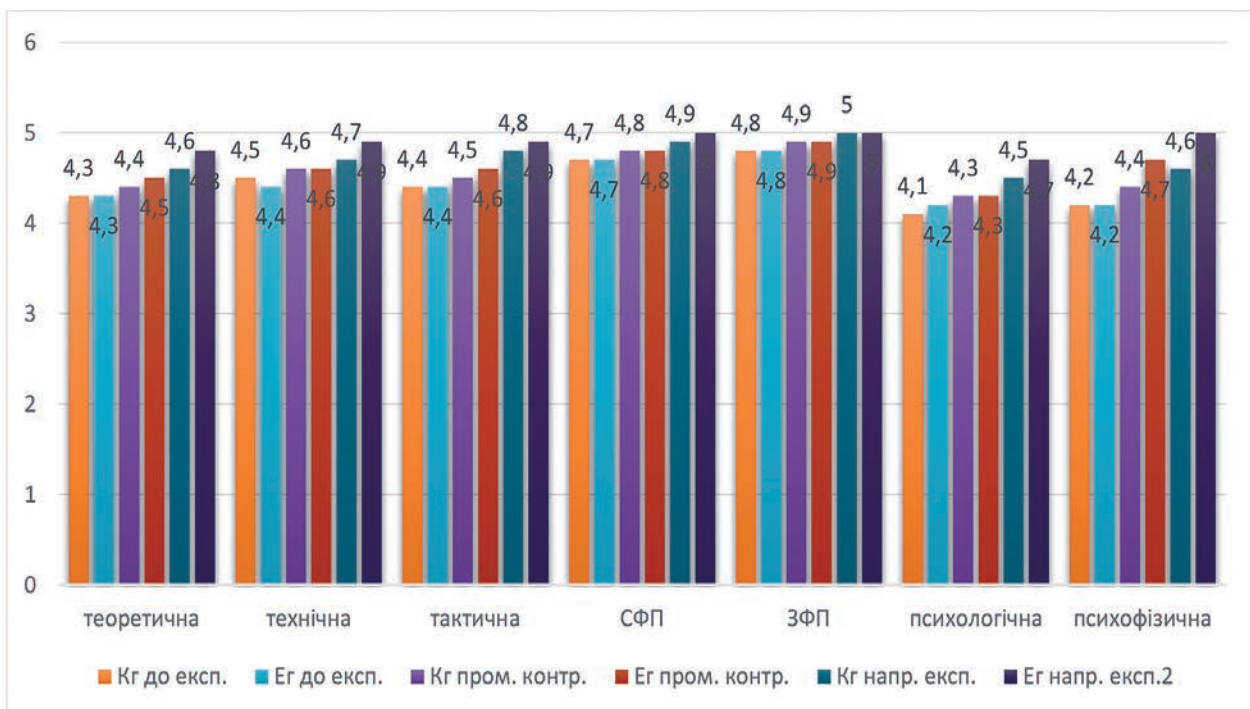


Рис. 3. Результати визначення рівня сформованості ключових професійних компетентностей, які забезпечують високу результативність в умовах значного психофізичного навантаження досліджуваних бойових самбістів Кг та ЕГ
Примітка: СФП – спеціальна фізична підготовленість (компетентність), ЗФП – загальнофізична підготовленість (компетентність)

Список використаної літератури:

1. Волошин О.О. Формування координації рухів студентів засобами боротьби на поясах алиш у процесі фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 233 с.
2. Вегетативна реактивність у спортсменів у стані перетренованості / Л.А. Рубан та ін. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, 2019. № 4 (72). С. 54–59.
3. Формування професійних компетентностей у самбістів високої кваліфікації з використанням засобів суміжного тренінгу / Н.Л. Височіна та ін. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020. № 26. С. 37–41.
4. Биков В.Ю., Овчарук О.В. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : посібник. Київ, 2014. 212 с.
5. Ананченко К.В., Хацаюк О.В. Особливості тренувального процесу та техніко-тактичної підготовленості дзюдоїстів-ветеранів. *Єдиноборства*. Харків, 2018. № 14. С. 4–18.
6. Впровадження сучасних форм фізичної підготовки у систему професійної освіти майбутніх офіцерів Національної гвардії України / С.С. Забородський та ін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 72. Т. 2. С. 130–144.

Rybalko P., Khomenko O., Zhukov V., Cherednichenko S., Leonenko A. Formation of professional competencies in athletes engaged in martial arts of high qualification in conditions of significant psychophysical load

In accordance with the analytical reports of leading wrestlers in the direction of improving the level of sportsmanship (improvement of key professional competencies), the importance of forming the psychophysical competence of wrestlers to competitive activities at different stages of their long-term training. Designing effective and functional pedagogical models will ensure the formation of the necessary applied competencies in combat sambo wrestlers of different qualifications, which will increase their sports skills.

The main purpose of the study is to design and test a semantic-functional model of the formation of professional competencies in highly qualified combat sambo wrestlers in conditions of significant psychophysical load.

During the experimental work the following research methods were used: analysis and generalization of the results of scientific-methodical, special, educational-methodical, reference literature and relevant research areas of Internet sources, instrumental research methods, expert evaluation, video analysis, modern methods of mathematical and statistical processing data, psychophysiological analysis.

In order to test the pedagogical model developed by members of the research group (Fig. 1) in the system of their long-term training, a pedagogical experiment was conducted. Highly qualified combat sambo wrestlers ($n = 12$ people) took part in the study. The studied wrestlers were divided into a control group (Kg, $n = 6$ people) and an experimental group (Eg, $n = 6$ people). Prior to the beginning of the pedagogical experiment, the studied sambo wrestlers did not differ significantly in the level of formation of psychophysical readiness and the main key competencies of the above ($P \geq 0,05$).

During the pedagogical experiment, the studied sambo wrestlers Kg used the traditional method of forming key professional competencies, including psychophysical competence, which is provided by the relevant legal documents and relevant curricula of the organization of long-term training of wrestlers. In turn, the studied combat sambo wrestlers Eg additionally used the semantic-functional model developed by us (Fig. 1).

Comparing the indicators before and after the use of our proposed pedagogical model, it was found that the results obtained at the end of the pedagogical experiment in the studied groups significantly increased compared to the original data and these differences are mostly significant (Eg, $P \leq 0,05$).

Key words: martial arts, pedagogical model, professional competencies, psychophysical qualities, sambo wrestlers, physical activity.

УДК 378.015

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.26>**Н. В. Рогальська**кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Статтю присвячено питанню громадянського виховання дітей дошкільного віку, що реалізується у складних умовах неспокою в суспільстві та потребує неформальних підходів до змісту, форм, методів і засобів освітньої роботи. Автор розкриває особливості періоду розвитку дитини дошкільного віку, що має потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, до яких належать і патріотизм, і громадянськість, автор наголошує, що формування громадянської особистості потрібно починати вже в період дошкільного дитинства, коли формуються засади свідомості й самосвідомості, основі якості характеру дитини, що визначатимуть її особистість. В аспекті цього автор звертається до використання проєктної технології, яка дає змогу реалізувати особистісно зорієнтований підхід до спільної діяльності в системі взаємин «вихователь – дитина – батьки». На переконання автора, проєктна технологія має велике значення для забезпечення партнерства та співпраці, діалогу сім'ї та закладів дошкільної освіти, адже батьки можуть стати не тільки джерелом інформації, реальної допомоги та підтримки дитини і педагога у процесі роботи над проєктом, що дає можливість використовувати культурно-історичні набутки, важливий національний, громадянський, патріотичний виховний потенціал. Проєктна діяльність реалізується через професійну підготовку педагогів, просвітницьку роботу з батьками та вимагає створення предметно-розвивального середовища відповідно до вимог проєкту. Автор обґрунтовує теми проєктів, до яких долучають дітей дошкільного віку (проєкти ознайомлення дітей з історією рідного міста, села, облаштування мінімузеїв, створення культурно-історичних осередків закладів дошкільної освіти,) наголошує, що водночас варто враховувати вікові й індивідуальні особливості дітей. Автор доходить висновку, що спільна проєктна діяльність дорослих і дітей забезпечує суб'єкт-суб'єкту модель взаємодії дорослих (вихователі, батьки, інші представники соціуму) і групи дітей, їхню емоційно ціннісну взаємодію, тому важливо, щоб набуті у взаємодії з дорослими знання дітей стали їхніми особистісними переконаннями, духовним багатством кожного і реалізовувалися в соціальному досвіді та поведінці в соціумі.

Ключові слова: громадянське виховання, діти дошкільного віку, проєктна технологія, національний, громадянський, патріотичний виховний потенціал.

Постановка проблеми. Сучасні реалії життя в Україні гостро ставлять проблему громадянського виховання молодого покоління, починаючи з періоду дошкільного дитинства. Педагогічна спільнота чітко усвідомлює, що цей напрям виховання актуалізується у складних умовах неспокою в суспільстві, потребує неформальних підходів до змісту, форм, методів і засобів освітньої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну увагу обґрунтуванню сучасних теоретичних засад громадянського виховання приділено в наукових доробках О. Бачинської, І. Беха, М. Боришевського, О. Вишневецького, П. Кононенка, О. Сухомлинської та інших. Питання визначення сутності, змісту, форм та методів громадянського виховання дітей та молоді відображено у працях Н. Косаревої, Л. Крицької, В. Сухомлинського, І. Хмелюк та інших. Громадянським цінностям сучасного виховання присвячено низку наукових праць В. Будака, О. Вишневецького, С. Золотухіної, Ю. Мальованого, І. Підласого, Ю. Руденка, К. Чорної та інших.

Мета статті – розкриття проблеми громадянського виховання дітей дошкільного віку в сучасному суспільстві, що потребує неформальних підходів до його змісту, форм, методів і засобів, розгляд можливості використання проєктної технології у громадянському вихованні дітей.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві актуальність громадянського виховання дітей зумовлюється гострою необхідністю державотворчих процесів, утвердженням громадянського суспільства, відродженням національної ідеї. На важливості створення сприятливих умов для формування та розвитку громадянськості людини на всіх рівнях освіти й у всіх її складниках наголошено в нормативних документах (Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018 р.), Стратегія національно-патріотичного виховання (2019 р.), Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 рр.

Зокрема, у Концепції розвитку громадянської освіти в Україні «громадянське виховання» окреслено

як «процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини виступають визначальними» [1]. Поняття «громадянськість» у «Педагогічному словнику» потрактовано як «моральна якість особистості, яка визначає свідоме й активне виконання громадянських обов'язків перед державою, суспільством, народом; розумне використання своїх громадянських прав, дотримання і повага до законів країни» [2, с. 31]. На думку І. Беха, громадянськість особистості – досить складне психологічне утворення. Як стверджує вчений, «лише за сформованої настанови дії дитина може привласнити почуття патріотизму на рівні його суб'єктної значущості та реалізувати дії у відповідному вчинку. Саме патріотичний вчинок характеризує особистість як духовну істоту» [3, с. 6]. Учений рекомендує педагогам схвалювати прагнення дитини проявляти громадянські й патріотичні почуття і водночас організовувати набуття відповідного досвіду, створювати поштовх до патріотичного вчинку, аналізувати процес його перебігу та результат (користь для людей і власна духовна користь). Водночас педагог повинен виявляти задоволення від дії дитини й обов'язково спонукати її бути задоволеною собою, що набуває емоційного підкріплення [3].

На думку К. Крутій, О. Фунтікової, до основних елементів громадянськості належать «моральна і правова культура, що виражається в почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, у повазі й довірі до інших громадян і до державної влади, здатної виконувати свої обов'язки» [4, с. 40]. Громадянське виховання спрямоване на формування особистості, яка відповідально ставиться до власних громадянських обов'язків, глибоко усвідомлює, що від її дій залежить як власне життя, так і доля близьких людей, народу і держави [4, с. 40]. Отже, у процесі громадянського виховання формується громадянин держави, від суспільної активності якого залежатиме майбутнє нашої країни.

Відповідно до Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, «метою громадянської освіти є формування і розвиток у громадян України громадянських компетентностей, спрямованих на утвердження і захист державності та демократії, здатності відстоювати свої права, відповідально ставитися до громадянських обов'язків, брати відповідальність за своє власне життя, за налагодження гармонійних стосунків між членами своєї сім'ї, за життя територіальної громади» [1]. Завданнями громадянської освіти проголошено формування громадянської (державної), наці-

ональної та культурної ідентичності; сприяння розвитку української мови, підвищення духовного рівня українського народу та усвідомлення його моральних норм; формування поваги до честі та гідності людини, до прав та свобод людини, здатність їх захищати; формування громадянської відповідальності за суспільно-політичні процеси; впровадження ідей інклюзивного навчання; формування активної життєвої позиції, здатності до громадських ініціатив» [1].

У руслі окресленої теми статті важливі визначені в Концепції результати, яких мають досягти заклади освіти різних форм власності відповідно до основних змістових напрямів громадянської освіти. Зокрема, заклади дошкільної освіти мають забезпечити навчання дітей дошкільного віку основ самоідентифікації, усвідомлення ними приналежності до спільноти, громади, держави; виховання в дітей поваги до державної мови та державних символів; сприяння гармонійній соціалізації дітей дошкільного віку у спільноті, формуванню розуміння ними різних соціальних ролей; формування здатності до спільної колективної діяльності, сприяння набуттю досвіду досягнення спільних цілей [1].

Ще одним важливим документом, який визначає національно-патріотичне виховання одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку національної свідомості на основі суспільно-державних (національних) цінностей формування у громадян почуття патріотизму, є Стратегія національно-патріотичного виховання [5]. Метою Стратегії є визначення пріоритетів і основних напрямів національно-патріотичного виховання, зокрема дітей та молоді, розвитку відповідних інститутів держави і суспільства, забезпечення змістового наповнення національно-патріотичного виховання на основі формування національно-культурної громадянської ідентичності, національно-патріотичного світогляду, збереження та розвитку суспільно-державницьких та духовно-моральних цінностей українського народу; постійного формування широкої громадської підтримки процесів національно-патріотичного виховання, розширення ролі та можливостей громадських об'єднань, підвищення ролі сім'ї. У зв'язку із цим актуалізувалися потреби формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовних цінностей українського народу, національної самобутності.

Сучасні вчені (І. Бех, М. Боришевський, В. Будак, О. Вишневський, О. Захаренко, Ю. Руденко, О. Сухомлинська й інші) наголошують на важливості і необхідності пробудження в дітей та молоді громадянської і громадської ініціативи, формування громадянина України на засадах нових підходів до засвоєння національних цінностей

і насамперед на формування в молоді усвідомлення власної відповідальності за долю свого народу і рідної Батьківщини, сприяння національній безпеці, дотримання громадянських чеснот. Так, В. Будак підкреслює, що «актуальність дослідження патріотичного виховання молоді у глобалізаційний вік визначається низкою викликів, які постали перед людством, а саме: переоцінкою цінностей у свідомості людей, соціальною ситуацією, що склалася в багатьох країнах світу, перетвореннями в політичному й економічному житті» [6, с. 37]. Учений вважає, що формування патріотизму в українському суспільстві залишається першочерговим як для держави, так і для системи освіти загалом. У зв'язку із цим національно-патріотичне виховання є важливою складовою частиною освітнього процесу як закладів вищої освіти, так і закладів дошкільної та середньої освіти. Головним завданням закладів освіти Міністерство освіти і науки України визначає необхідність побудови виховної діяльності таким чином, щоб «сама її організація, приклади авторитетних наставників-учителів, шкільне середовище виховували дітей у дусі патріотизму, глибокого розуміння історії свого народу, національної ідентичності, самобутності. Завдання педагогів полягає в тому, щоб слова «Україна», «патріотизм» набували для дитини особливого сенсу, тобто сприймалися «не лише розумом, а й серцем» [6].

Саме тому як науковці, так і практики освітніх закладів України визнають гостру необхідність розроблення ґрунтовних засад забезпечення прав дитини, визначення змісту, форм і методів формування її як громадянина держави, гармонійно розвиненої, рівноправної, національно свідомої особистості. Отже, саме життя ставить завдання – виховувати дітей як громадян, які люблять свою Батьківщину – Україну, свій народ, мають національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права і свободи, уміють ними керуватися у своїй життєдіяльності. Доходимо висновку, що формування громадянської особистості потрібно починати вже в період дошкільного дитинства, коли формуються засади свідомості й самосвідомості, основні якості характеру дитини, що визначатимуть її особистість. Так, уже наприкінці дошкільного віку дитина здатна усвідомити себе, своє місце в соціумі, починає керуватися моральними нормами і діяти відповідно до законів соціуму. Отже, цей період розвитку має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, до яких належать і патріотизм, і громадянськість. Зміст такої освітньої роботи вихователів закладів дошкільної освіти розкрито в Базовому компоненті дошкільної освіти, де соціально-громадянську компетентність визначено однією з головних. Поняття такої компетентності потрактовано як «здатність до прояву

особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення суспільного життя» [7]. Тому необхідно формувати в дітей ціннісне ставлення до українських традицій, звичаїв, надбань національної культури, мистецтва, видатних українських постатей тощо. Важливою складовою частиною громадянського виховання є ознайомлення дітей із правами дитини і людини, їхніми обов'язками. Насправді великою мірою права і свободи дитини залежать від позиції вихователя закладу дошкільної освіти, його громадянських якостей, національного характеру, патріотичної свідомості, громадянського світогляду. Вивчення особливостей орієнтування вихователів на утвердження прав і свобод дітей показало, що педагоги загалом схвалюють ідеї Конвенції прав дитини, але на практиці недостатньо володіють методикою правових виховної роботи з дошкільниками.

Зауважимо, ті складні процеси, що відбуваються не лише в Україні, а й в усьому світі, не можуть не позначитися на вирішенні педагогічною наукою і практикою проблеми формування громадянськості в молодого покоління в нових умовах розвитку суспільства. Очевидно, серед розмаїття різних педагогічних технологій варто віднайти таку, яка сприятиме кращому розумінню дітьми громадянських чеснот, умінню відповідально ставитися до своїх прав та обов'язків в умовах громадянського суспільства, брати посильну участь у соціально-громадянському просторі, а також усвідомлено утверджувати розвиток демократії. Актуальним у цьому контексті є використання проєктної технології як продуманої в усіх деталях моделі спільної педагогічної діяльності із проєктування, організації та реалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з безумовним забезпеченням комфортних умов для вихователя і дитини. В основу проєктної технології покладено ідею про сутність категорії «проєкт», її прагматичну спрямованість на результат, якого можна досягти під час вирішення відповідної практично чи теоретично значущої проблеми. Зазначимо, що проєктна технологія сприяє розвитку інтересу дітей до національних культурних цінностей свого народу й інших культур, виявленню почуття власної гідності як представника українського народу та громадянина, розвиває критичне і творче креативне мислення, вчить виявляти особистісні якості (самостійність, активність, відповідальність, людяність, ініціативність тощо).

Варто також підкреслити, що дитина дошкільного віку формується як громадянин у родинному колі. Саме тут вона переживає емоційні враження, спонуки, засвоює способи суспільно значущої поведінки, свої права й обов'язки. Усвідомлюючи

таку залежність, колективу закладів дошкільної освіти важливо формувати партнерську взаємодію з батьками. Найкращою технологією організації такої взаємодії, на наше переконання, є проєктна технологія, яка дає можливість використовувати культурно-історичні набути, важливий національний, громадянський, патріотичний виховний потенціал. Тому проєктну технологію можна вважати механізмом забезпечення партнерства та співпраці, діалогу сім'ї та ЗДО, адже батьки не тільки можуть стати джерелом інформації, реальної допомоги та підтримки дитини і педагога у процесі роботи над проєктом, а й бути учасниками педагогічного процесу, збагатити свій педагогічний досвід і отримати задоволення від успіхів дитини. В умовах сьогодення проєктна технологія – це спосіб організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, що ґрунтується на партнерській взаємодії дошкільних педагогів, вихованців і батьків, у спеціально створеному розвивальному середовищі, поетапна практична діяльність дорослих і дітей для реалізації особистісно зорієнтованого підходу. Проєктна діяльність реалізується через професійну підготовку педагогів, просвітницьку роботу з батьками та вимагає створення предметно-розвивального середовища відповідно до вимог проєкту. Ця технологія дає можливість дошкільному педагогу бути партнером, консультантом батьків і дітей, а всі разом діти і дорослі стають одностайними, вчаться розуміти один одного, набувати досвіду міжособистісних стосунків. Як стверджують вихователі закладів дошкільної освіти, така форма співпраці забезпечує високу ефективність організації педагогічного процесу, помітно покращує взаємини як між батьками і педагогами, так і між дітьми і батьками.

Дослідження вчених, набутий педагогічний досвід підкреслюють велике ціннісне значення поєднання світу дитинства і світу дорослих у різних видах проєктної діяльності національного, громадянського, патріотичного спрямування. Це можуть бути проєкти ознайомлення дітей з історією рідного міста, села, облаштування мінімузеїв, створення культурно-історичних осередків закладів дошкільної освіти. Під час залучення дітей у співпраці з дорослими до пізнання культурно-історичної спадщини українського народу важливо також спрямовувати його і на усвідомлення цінностей сьогодення і майбутнього. Саме реалізація проєктної технології забезпечує можливості формування особистісної громадянської свідомості та самосвідомості в дітей, внутрішні емоційні переживання, спонуки, способи суспільно значущої поведінки. Спільна проєктна діяльність дорослих і дітей забезпечує суб'єкт-суб'єкту модель взаємодії дорослих (вихователі, батьки, інші представники соціуму) і групи дітей, їхню емоційно-ціннісну взаємодію, тому важливо, щоб набути у взаємодії

з дорослими знання дітей стали їхніми особистісними переконаннями, духовним багатством кожного і реалізовувалися в соціальному досвіді та поведінці в соціумі.

Проєктна технологія формує в дітей старшого дошкільного віку спроможність спочатку за підтримки дорослого, потім самостійно бачити громадські проблеми, уміння аналізувати їх із різних боків, розуміти, що на складні питання суспільного характеру немає простих відповідей, потрібно самостійно шукати спосіб розв'язання цих проблем. Важливо, що в дітей з'являється усвідомлення значущості спільних зусиль роботи в гурті, групі, колективі, розуміння власних можливостей, прагнення їх реалізувати, відбувається розвиток активності та формування особистої реальної відповідальності й самостійності. Націлені на спільну діяльність дітей і дорослих – вихователів, батьків та інших учасників проєктів – вони організовуються різного змісту і з різним складом учасників, як-от: спільна діяльність вихователя і дітей; спільна діяльність дітей різного віку з їхніми батьками; спільна діяльність дітей із працівниками закладу дошкільної освіти й інших соціальних інституцій, шкіл, музеїв, бібліотек, центрів творчості тощо. Поступове сходження дітей дошкільного віку під супроводом дорослих від індивідуально-сумісної діяльності до сумісної взаємодії стимулює розвиток умінь погоджувати спільні дії (обговорювати зміст різноманітних акцій суспільного спрямування, трудової діяльності, колективної праці в рідному місті чи селищі), реалізовувати їх разом із дорослими у громадському житті. Наголосимо, теми проєктів, до яких долучають дітей дошкільного віку, можуть бути різними, але головне – забезпечити глибокий інтерес дітей, спроєктувати розмаїття дитячої діяльності, оскільки саме таке розмаїття формує мотивацію, пізнавальні інтереси й активну громадянську позицію дітей. Зазначимо, використовувати проєктну технологію можуть вихователі всіх вікових груп закладів дошкільної освіти, але під час визначення теми проєктів, звісно, треба враховувати вікові й індивідуальні особливості дітей.

Висновки і пропозиції. Проєктна технологія – важлива сучасна інноваційна форма дошкільної освіти, яка задовольняє потреби суспільства у формуванні свідомої, активної, творчо спрямованої особистості дитини з відповідною громадянською позицією. Зміст спільної проєктної діяльності дорослих і дітей збагачує освітній процес закладів дошкільної освіти, адже проєкти реалізуються в різних формах, діти залучаються до різних видів творчої практично значущої діяльності; оперують поняттями, розмірковують, комунікують і контактують із різними суб'єктами соціуму; здійснюють різні суспільно значущі соціально корисні види діяльності; вчаться виявляти громадянську

активність, відповідальність, ініціативність; вбодувати за результати спільної праці, продуктивно взаємодіяти, ініціювати допомогу; у них розвивається толерантне ставлення до дітей і дорослих. Також уміння проєктувати та реалізовувати проєктну технологію є показником високої професійної кваліфікації педагога, опанування ним новітньої технології виховання і розвитку дітей. Проблема методичної компетентності вихователя набуває першорядного значення, тому формування методичної компетентності студентів – майбутніх вихователів стане предметом подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: mon.gov.ua.
2. Кодаспирова Г., Коджаспиров А. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва, 2001. 176 с.
3. Бех І. Зростити моральну особистість – головна турбота. *Дошкільне виховання*. 2015. № 4. С. 6–8.
4. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1 000 термінів, понять та назв / упор. : К. Крутій, О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС», 2010. 324 с.
5. Стратегія національно-патріотичного виховання. URL: mon.gov.ua.
6. Будак В. Патріотичне виховання молоді в глобалізаційний вік : зарубіжний досвід. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць / за ред. Т. Степанової. 2019. № 4 (67). С. 37–39.
7. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: mon.gov.ua.
8. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 рр. URL: mon.gov.ua.

Rogalska N. Preschool children civic education on the basis of project technology

The article is devoted to the issue of civic education of preschool children, which is realized in difficult conditions of anxiety in society and requires informal approaches to the content, forms, methods and means of educational work. Revealing the peculiarities of the period of development of a preschool child, which has potential opportunities for the formation of higher moral feelings, which include both patriotism and citizenship, the author emphasizes that the formation of civic personality should begin in preschool, when the principles of consciousness and self-awareness are formed. qualities of the child's character that will determine his personality. In this aspect, the author turns to the use of project technology, which allows to implement a personality-oriented approach to joint activities in the system of relations "educator – child – parents". According to the author, project technology is important for partnership and cooperation, dialogue between families and preschools, because parents can be not only a source of information, real help and support of the child and teacher in the project, which allows to use culturally – historical achievements, important national, civic, patriotic educational potential.

Project activities are implemented through teachers' professional training, educational work with parents and requires the creation of subject-development environment in accordance with the requirements of the project. The author, substantiating the topics of projects involving preschool children (projects to acquaint children with the history of their hometown, village, mini-museums, creating cultural and historical centres of preschool education) emphasizes, that the age and individual characteristics of children should be taken into account. The author concludes, that the project activities of adults and children provide the subject-subject model of interaction of adults (educators, parents, other members of society) and groups of children, their emotional and value interaction, so it is important to acquire knowledge in interaction with adults children became their personal civic beliefs, the spiritual wealth of each and were realized in social experience and behaviour in society.

Key words: civic education, preschool children, project technology, national, civic, patriotic educational potential.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.27>**I. В. Середа**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено аналіз важливих аспектів організації та реалізації корекційно-виховної роботи педагога з дітьми з особливими освітніми потребами. Акцент зроблено на діагностиці порушень, урахуванні вікових нормативів та закономірностей розвитку, змісті та формах корекційної роботи педагога з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Корекційно-виховна робота педагога з дітьми з особливими освітніми потребами є складовою частиною комплексного корекційно-реабілітаційного процесу. Серед її важливих завдань відновлення й розвиток пізнавальних та емоційно-вольових процесів, забезпечення максимально повної адаптації дитини в суспільстві, формування позитивних рис її особистості.

Виховання передбачає врахування специфіки аномального розвитку і вікових особливостей дитини. Тому корекційно-виховна робота завжди включає діагностику, головними орієнтирами якої виступають якісні новоутворення особистості, особливості розвитку дитини, симптоми системних недорозвинень і аномалій, а також знання нормативних вікових закономірностей психічного, соматичного, сенсорного розвитку дитини. Важливим аспектом є орієнтація на чутливі етапи розвитку дитини.

Одним із поширених видів психофізичних порушень у дітей є розлади мовлення. Найважливішим стимулом у мовленнєвому розвитку виступає спілкування дитини з дорослим, створення сприятливих для неї емоційно-психологічних умов, обов'язкової позитивної мотивації. У багатьох випадках мовленнєва патологія супроводжується різними неврологічними порушеннями, що потребує не лише роботи дитини з логопедом, а і медичного та психологічного супроводу.

Дослідження показало, що лише правильно спланована й організована корекційно-виховна робота, адекватна типу порушення, рівню розвитку, індивідуальним особливостям і потенційним можливостям дитини, сприяє продуктивному здійсненню лікувально-реабілітаційного процесу та закріпленню його позитивних результатів. Найбільш ефективним фахівці вважають комплексний корекційний вплив, який поєднує здійснення лікувальних та педагогічних заходів у єдину збалансовану систему.

Ключові слова: спеціальний педагог, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічна діагностика, вікові нормативи розвитку, корекційно-виховна робота спеціального педагога.

Постановка проблеми. В умовах модернізації вітчизняної системи освіти змінюються підходи до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, актуалізується пошук ефективних методів і технологій спеціальної освіти з урахуванням сучасних потреб та вимог сьогодення. Важливою складовою частиною комплексної корекційно-педагогічної та лікувально-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є корекційно-виховна робота спеціального педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні основи спеціальної освіти й окремі аспекти корекційно-виховного процесу розглянуті в наукових дослідженнях багатьох учених, серед яких: В. Бондар, Л. Виготський, С. Забрамна, І. Єременко, С. Конопляста, С. Миронова, О. Нагорна, Н. Назарова, М. Певзнер, Б. Пузанов, Л. Руденко, В. Синьов, Н. Стадненко, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Д. Шульженко й інші. Проте малодослідженими поки що залишаються

проблеми організації та реалізації корекційно-виховної роботи спеціального педагога з дітьми з особливими освітніми потребами.

Метою статті є аналіз основних аспектів організації та реалізації корекційно-виховної роботи спеціального педагога з дітьми з особливими освітніми потребами.

Вклад основного матеріалу. Загальною метою корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є відновлення й розвиток пізнавальних та емоційно-вольових процесів, забезпечення максимально повної адаптації особистості в суспільстві, формування позитивних рис особистості, варіативна адаптація до змінених умов, корекція пізнавальної й емоційно-вольової сфер особистості; формування адекватної самооцінки та рівня домагань [4; 6].

Корекційно-педагогічний вплив спеціального педагога сприяє розвитку пізнавальних та психічних процесів дитини, її мовлення, сенсорики, моторики тощо. Ця робота часто поєднується з

іншими ланками комплексного відновлювального лікування. Так, лікар рекомендує індивідуальну терапію для дитини, здійснює медикаментозне лікування. Реабілітолог застосує спеціальні прийоми масажу, навчає дітей закріпленню певних рухів, фіксації погляду тощо. Логопед проводить спеціальні вправи для тренування артикуляційного апарату.

Основна мета виховної роботи зосереджується на формуванні особистості дитини, її соціалізації. Тому у практичному плані корекційне виховання сприяє розвитку потреби дитини в комунікації, емоційному пізнанні навколишнього світу. Адже ця потреба не є вродженою, і за умови нормального перебігу розвитку виховується в ранньому дитячому віці.

Правильно спланована й організована корекційно-виховна робота сприяє ефективному проведенню лікувальної роботи та закріпленню її позитивних результатів. У процесі спеціальних занять педагог-дефектолог розвиває в дітей пам'ять і сприйняття, увагу й уяву. Також розвивається координація рухів дитини, удосконалюються її мовленнєві функції. Найбільш ефективним фахівці вважають комплексний корекційний вплив, який поєднує здійснення лікувальних та педагогічних заходів у єдину збалансовану систему [1; 3; 5; 7].

Корекційне виховання передбачає врахування специфіки аномального розвитку і вікових особливостей дитини. Тому невід'ємною складовою частиною практичної діяльності спеціального педагога є виявлення дітей із відхиленнями в розвитку, їх диференційна діагностика. Психолого-педагогічні діагностичні методики використовуються в комплексному обстеженні дітей із метою визначення їхніх навчальних можливостей та вибору найбільш прийняттого варіанта навчання: за класичним варіантом загальноосвітньої підготовки, за інтегрованою або інклюзивною формою, навчанням у спеціальній школі певного типу, індивідуальним навчанням. Надалі діагностика є постійною складовою частиною корекційно-педагогічного процесу для побудови корекційних програм для подальшого навчання, виховання та розвитку дитини. Вона дозволяє максимально індивідуалізувати корекційно-виховний вплив, з урахуванням наявних і потенційних можливостей дитини.

Спеціальний педагог (психолог), який визначає вид відхилення в розвитку дитини та його природу, передусім звертає увагу на збережені можливості та позитивні сторони особистості, щоб на їхній основі планувати корекційно-виховну роботу. Роль головних орієнтирів у дефектологічній діагностиці відіграють якісні новоутворення особистості, динамічні та структурні особливості розвитку дитини, симптоми первинних і вторинних (третинних) системних недорозвинень і аномалій розвитку. Фахівцям важливо з'ясувати, що лежить

в основі порушення: внутрішні потреби і мотиви дитини, порушення її органів та систем або, можливо, недостатність чи неадекватність впливів на неї зовнішнього середовища.

Комплексне виконання діагностичних завдань дозволяє спеціальному педагогу / дефектологу, психологу спрогнозувати перспективи розвитку особистості дитини та відповідно спрямувати корекційно-виховну роботу з нею. Лише за чіткого розуміння особливостей розвитку дитини на певних вікових етапах в межах норми, а також патогенетичних особливостей і механізмів різних форм аномального розвитку педагог матиме можливість проведення раціональної й обґрунтованої корекційно-виховної роботи.

Діагностика аномального розвитку передбачає передусім знання нормативних закономірностей психічного, соматичного, сенсомоторного розвитку дитини. Для кожного наступного періоду розвитку дитини є характерним функціональне дозрівання певних структур організму. За своїми чіткими нормами розвивається рухова, або моторна активність дитини: від перших рефлексів новонародженого (хапати, смоктати) до самостійних спроб утримувати голову (1–2 місяці), перевертатися (3–4 місяці), сидіти (7–8 місяців), стояти (9–10 місяців) і, нарешті, робити перші кроки (11–12 місяців). Розвиток мовлення дитини в нормі проходить тривалий шлях від окремих криків (новонароджений) і поступового зосередження на мовленні дорослого (1–2 місяці) до агукання та гуління (3 місяці), лепету (5–6 місяців), перших слів (1 рік), простих речень (1 рік 8 місяців – 2 роки) до утворення багатослівних речень (3 роки) і, нарешті, повного оформлення звуковимови (5 років).

У кожному періоді зона найближчого розвитку дитини на рівні потреб і конкретних мотивів формується у процесі операційно-технічного збагачення попереднього досвіду соціальної та комунікативної поведінки, пізнавального, сенсорного, моторного розвитку. Водночас, як зазначав Л. Виготський, у співдружності, під керівництвом, за допомогою дорослого дитина завжди може зробити набагато більше і вирішити більш складні завдання, ніж зробила б це самостійно [2]. Проте А. Запорожець (1978 р.) наголошував на тому, що діти виявляють підвищену чутливість не до всіх, а лише до певного роду навчально-виховних впливів. Така підвищена чутливість дитини до тих чи інших типів емоційно виразних знакових впливів у різні періоди раннього розвитку пов'язана з дозріванням відповідних нервових структур і накопиченням певних енергетичних та інших ресурсів. Ідеться про так звані сенситивні періоди розвитку, тобто періоди, найбільш сприятливі для розвитку окремих функцій дитини, засвоєння нею відповідних знань і вмінь.

Але варто пам'ятати, що актуальні анатомо-фізіологічні передумови сенситивних періодів та зони найближчого розвитку можуть бути втілені, по-перше, лише у процесі тісної емоційної взаємодії з дорослими, по-друге, тільки за умови безперервного соціально зумовленого структурування такої діяльності. Поза емоційного контакту та спілкування з дорослим можливості сенситивних періодів раннього онтогенезу можуть виявитися непоправно загубленими, а активність відповідних нервових структур залишиться соціально нерегламентованою. Тому навчити дитину основам повноцінної комунікації, соціальним навичкам неможливо поза соціумом, без тісної взаємодії та спілкування з дорослими. Найважливішим стимулом у мовленнєвому розвитку, наприклад, є спілкування дитини з дорослим. За інших умов матимемо наслідки так званого процесу навчального обмеження у вигляді несформованих емоційних та поведінкових реакцій, нерозвиненого або недорозвиненого мовлення тощо. І подолати їх буде дуже непросто, а іноді – і взагалі неможливо.

Особливої уваги потребує робота спеціального педагога / логопеда з різного роду розладами мовлення в дітей. Адже в багатьох випадках мовленнєва патологія може супроводжуватись різними неврологічними порушеннями. Як свідчить логопедична практика [8], часто розладами мовлення супроводжуються дитячі паралічі.

Передусім варто пам'ятати, що система корекційної психолого-педагогічної роботи з дітьми, які мають розлади мовлення, має здійснюватися лише у сприятливих для дитини емоційно-психологічних умовах, за обов'язкової позитивної мотивації. Важливо досягти максимальної активності та зацікавленості дитини в усуненні наявних мовленнєвих дефектів.

У корекційному процесі використовують зоровий контроль за допомогою дзеркала, особливо коли працюють над артикуляційною моторикою. Мовленнєва терапія здійснюється в комплексі із загальними лікувально-реабілітаційними заходами. Це зумовлено взаємопов'язаними механізмами розвитку дрібної моторики та мовлення: розвиток маніпулятивної діяльності рук і формування мовлення відбуваються паралельно один одному.

За наявності в дітей із руховими порушеннями вираженої дизартрії рекомендується включати в заняття з розвитку мовлення вправи для регуляції дихання та голосоутворення, тренування вимови губних звуків, диференціювання свистячих і шиплячих звуків, які важко розрізнити. Великого значення для відтворення дитиною доступного мовленнєвого матеріалу набуває осмислення нею складних логіко-граматичних конструкцій. Необхідно також розвивати фонематичний слух, слухову увагу дитини, уміння свідомо сприймати озвучений мовленнєвий матеріал [8].

У роботі з дитиною з вираженими руховими порушеннями, особливо різного роду церебральними паралічами, суттєву роль у розвитку мовлення відіграє зменшення патологічної рефлексорної активності. Тому з метою придушення патологічної активності мовленнєвої мускулатури варто здійснювати поетапне, як і в разі норми, формування домовленнєвої та мовленнєвої діяльності. Ця умова є вкрай необхідною у здійсненні логопедичної роботи з дітьми віком до 2-х років.

Під час організації логопедичних занять із дитиною, яка страждає, наприклад, на псевдобульбарний параліч, важливо подбати про формування в неї жувальної функції. Варто відокремити дихальні рухи і голосові реакції від загальної м'язової активності, стимулювати й розвивати звукову комунікацію. Дуже важливо викликати в дитини звуки гуління, щоб на основі вроджених наслідувальних реакцій надати їм різноманітної інтонаційної виразності. Стимулювання комунікативної, зокрема голосової і мовленнєвої, активності на всіх етапах розвитку дитини з вадами мовлення є одним із найважливіших завдань [8].

Серед вагомих чинників, що затримують інтелектуальний та мовленнєвий розвиток дітей із вродженими та набутими в ранньому віці ураженнями нервової системи, які поєднуються з руховими порушеннями, можна виділити затримку випрямляючих рефлексів. Хвора дитина виявляється позбавленою можливості утримувати голову, сидіти, стояти, ходити. Це, у свою чергу, заважає її нормальному диханню та голосоутворенню, рухам мовленнєвої мускулатури, значно уповільнює і спотворює розвиток вищих нервових функцій. Тому заняття з розвитку мовлення й інтелекту дитини варто поєднувати із заняттями лікувальною фізкультурою, спрямованими на розвиток випрямляючих рефлексів, а також опорної, хапальної та маніпулятивної діяльності рук. Педагог-дефектолог і логопед повинні працювати в тандемі, співвідносити темпи моторного та мовленнєвого розвитку дитини і стежити за тим, щоб моторне навантаження в мовленнєвій діяльності було адекватним.

Анатомічна близькість коркових зон іннервації мовленнєвих м'язів і м'язів рук (особливо кисті та великого пальця), а також значна роль ручної домінантності у формуванні домінантності півкульної зумовлюють необхідність розвитку функціональних можливостей правої руки. Така діяльність сприятиме функціональному й анатомічному дозріванню коркових відділів рухового аналізатора й мовлення. Також, за необхідності, логопед проводить роботу з виправлення недоліків вимови, розширення словникового запасу, удосконалення граматичного ладу, розвитку здатності правильно і послідовно викладати свої думки.

Не менш важливим напрямом логопедичної роботи є виховання гармонійно розвиненої особистості. Основним завданням водночас є усунення в дітей мовленнєвих патологій та розладів, які позначаються на загальному розвитку, комунікації, соціалізації, формуванні самооцінки.

Основною формою логопедичної роботи є логопедичні заняття, у процесі яких здійснюється безпосередній корекційно-виховний вплив на дитину. Усі інші форми є допоміжними, оскільки реалізують непрямий логопедичний вплив, доповнюють або закріплюють результати прямого впливу. Логопедичні заняття можуть проводитись як індивідуально, так і із групою дітей. Проте для тренування мовленнєвого спілкування дитини, виховання правильних навичок її поведінки в колективі провідною формою є саме групові заняття. Індивідуальна форма занять реалізується у вигляді бесід психотерапевтичного характеру, додаткових вправ із корекції неправильної вимови тощо. В організації логопедичних занять важливо дотримуватись основних дидактичних принципів: вони мають бути регулярними, систематичними та послідовними, проводитись з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, спиратись на свідомість і активність дітей, бути обладнаними необхідними методичними посібниками, наочними та технічними засобами, сприяти міцності навичок правильної мови та поведінки.

Корекційно-педагогічна робота логопеда складається з кількох розділів, як-от: виховання рухових функцій, виховання навичок, виховання мови, соціальне пристосування. Великого значення надають також розвитку особистісних якостей та підготовці дитини до школи. Така діяльність містить завдання з розвитку мовлення, слухового сприйняття та ритму, зорової уваги і пам'яті, підготовки до письма тощо. Із тренувальних вправ використовують розфарбовування, штрихування, переміщення руки в потрібному напрямку, роботу в певних межах, наприклад, із трафаретами.

Висновки і пропозиції. Отже, корекційно-виховна робота з дітьми з особливими освітніми

потребами є невід'ємною частиною комплексного корекційно-лікувального та реабілітаційного процесу. Серед важливих аспектів її організації та реалізації можна визначити діагностику порушень, урахування вікових нормативів та закономірностей розвитку, відбір змісту та форм здійснення корекційної роботи адекватно типу порушення, рівню розвитку, індивідуальним особливостям та потенційним можливостям дитини.

Як свідчить практика, лише правильно спланована й організована корекційно-виховна діяльність сприяє ефективному проведенню лікувальної роботи та закріпленню її позитивних результатів.

Список використаної літератури:

1. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи: навчально-методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.
2. Выготский Л. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. 305 с.
3. Демченко І. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи у питаннях і відповідях: навчальний посібник. Умань: АЛМІ, 2015. 154 с.
4. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. Бондаря, В. Синьова. Київ, 2011. 528 с.
5. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «Атопол», 2016. 152 с.
6. Нагорна О. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2012. 99 с.
7. Серєда І., Савінова Н., Стельмах Н. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти: монографія. Миколаїв: Іліон, 2019. 190 с.
8. Серєда І. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 212–217.

Sereda I. Correctional and educational work of a special teacher with children with special educational needs

The article analyzes important aspects of the organization and implementation of correctional and educational work of a teacher with children with special educational needs. The emphasis is on the diagnosis of disorders, taking into account age standards and patterns of development, the content and forms of correctional work of a teacher with children with speech disorders.

Correctional and educational work of a teacher with children with special educational needs is a component of a complex correctional and rehabilitation process. Among its important tasks are the restoration and development of cognitive and emotional-volitional processes, ensuring the fullest possible adaptation of the child in society, the formation of positive traits of his personality.

Education involves taking into account the specifics of abnormal development and age of the child. Therefore, correctional and educational work always includes diagnosis, the main guidelines of which are qualitative neoplasms of the personality, features of child development, symptoms of systemic underdevelopment and anomalies, as knowledge of normative age patterns of mental, somatic and sensorimotor development of the child.

One of the common types of psychophysical disorders in children is speech disorders. The most important stimulus in speech development is the communication of a child with an adult, the creation of favorable emotional and psychological conditions for him. In many cases, speech pathology is accompanied by various neurological disorders, which requires not only the child's work with a speech therapist, but also medical and psychological support.

Only properly planned and organized correctional and educational work, adequate to the type of disorder, level of development, individual characteristics and potential of the child, contributes to the productive implementation of the treatment and rehabilitation process and consolidation of its positive results. The most effective experts consider a comprehensive corrective action, which combines the implementation of therapeutic and pedagogical measures in a single balanced system.

Key words: *special teacher, children with special educational needs, psychological and pedagogical diagnostics, development standards, short-term development of special teacher's robot.*

УДК 37.011.3-051:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.28>**А. В. Федорович**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ЕТИКА ПЕДАГОГА ЯК ЗМІСТОВА ОСНОВА ЙОГО МОРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті зосереджено увагу на трактуванні педагогічної етики як основи моральної компетентності педагогічного працівника; акцентовано на важливості дотримання педагогом моралі на особистісному та професійному рівнях; з'ясовано значущість узгодження поведінки педагога з правилами етики та освітніми завданнями; розкрито принципи педагогічної етики, що регулюють освітню діяльність фахівця.

Основним вихідним положенням педагогічної моралі є принцип «твори добро», який передбачає спрямування праці педагога: на розвиток особистості вихованця; на виконання ним професійної місії з любов'ю та повагою до життя та гідності кожного учасника освітнього процесу; на дотримання принципів загальнолюдської та педагогічної моралі (гуманізму, оптимізму, індивідуальної відповідальності, справедливості, законності, доцільності, незалежності, естетичної привабливості та ін.), відданість обов'язкам та ін.

Підкреслено, що моральна компетентність є показником і одночасно результатом професійної та особистісної готовності педагога до роботи, оскільки виконання будь-якого освітнього завдання має етичне підґрунтя та гуманний зміст. Вона виявляється через здатність регулювати власні дії, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя, професійних відносинах, діяльності, психічних станах, вчинках. Компонентами етичної компетентності є такі здатності фахівця: усвідомлення гуманістичних цінностей та принципів педагогічної етики; розуміння морального змісту педагогічної професії; уміння розуміти почуття та потреби інших; реалізація етично адекватного спілкування з учасниками освітнього процесу. Взаємодія учасників освітнього процесу передбачає обов'язкове дотримання норм моралі, усвідомлення моральної відповідальності, що має бути спільним та загальноприйнятним для всієї педагогічної спільноти через виконання етичних вимог, правил і принципів.

Доведено, що педагогічна етика є змістовою основою моральної компетентності педагогічного фахівця, котра пояснює особливості, зміст, принципи та функції педагогічної моралі, характер етичної взаємодії в освітньому середовищі. Педагогічний етикет є регулятором стосунків із дітьми, батьками, колегами.

Ключові слова: моральна спрямованість особистості, принципи моралі, етика педагога, моральна компетентність педагога, компоненти педагогічної моралі.

Постановка проблеми. Вимоги до сучасного педагога постійно зростають. Насамперед це стосується його професіоналізму, компетентності, майстерності, загальної світоглядної культури. Незалежно від того, в якому закладі освіти він працює, його моральний обов'язок передбачає гідне виконання власного призначення. Адже педагог – «довірена особа» суспільства, котра разом з батьками несе відповідальність за соціальну зрілість вихованця. Він розв'язує важливе завдання: забезпечує сприятливі умови для гармонійного розвитку найбільшого суспільного багатства – Особистості (її інтелектуальних, духовних, фізичних, емоційних можливостей).

Серед компетентностей, якими має володіти педагогічний працівник, важливою є моральна – «спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами» [6]. Вона є фундаментом, що визначає його скерованість, готовність діяти етично, утверджуючи ідеали добра, справедливості, честі, милосердя, любові. Саме на цих засадах міжособистісні, групові й соціальні взаємини набувають статусу моральних, отже, й протисто-

ють конфронтації, відчуженості учасників педагогічного процесу, водночас, сприяють процесу інтеграції, єдності і толерантності у відносинах.

Цінними для педагога є рівень людської небайдужості, любов до дітей, чуйність та розумна вимогливість, стриманість, доброзичливість, принциповість, котрі визначають його можливість виконувати освітню місію та усвідомлювати власний обов'язок. Увага до етичних вартостей, як до регуляторів фахової поведінки, орієнтує на визнання їх пріоритетними в освітній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання моральних цінностей людини вивчає етика. Її складовою частиною є «педагогічна етика» – наука про особливості функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу; вчення про різнобічні аспекти моральної діяльності педагога [2]. Ідеться про «педагогічну мораль» – систему нормативних моральних вимог до професійної поведінки педагога, що відображає його ставлення до себе, професії, суспільства, вихованців та інших учасників освітнього процесу [10].

Г. Васянович вважає, що завданнями педагогічної етики в умовах ринкових відносин є проблеми формування гуманістичної спрямованості особистості фахівця; вияв чинників, які сприяють високому рівню його моральності або, навпаки, гальмують процес моральної стійкості; дослідження зв'язків між моральним досвідом дітей та їхніх батьків [1].

Великого значення педагогічній етиці, а саме емоційно-чуттєвій сфері педагога як базової в її формуванні, надає І. Зязюн. Науковець вказує, що з метою розвитку педагогічний талант потребує правильних живлення, гігієни, вправлення та правильної етики. Поживою для майстерності є все, що підносить і ушляхетнює людський дух, людську думку. Такий вплив мають насамперед етичні враження [5].

Мета статі – розкрити значення педагогічної етики у розумінні сутності моральної компетентності педагога.

Виклад основного матеріалу. Елементи моралі педагога з'явилися разом з виникненням педагогічної діяльності, зокрема, з потребою налагоджувати стосунки з вихованцями та іншими учасниками освітнього процесу. Педагогічна професія неможлива без взаємодії, спілкування, гуманного ставлення один до одного, позаяк включає неповторні ситуації, труднощі, протиріччя. Тому потребує специфічної моралі – педагогічної етики. Педагогічна етика – наука про моральну цінність стосунків, вироблених в освітній діяльності [4]. Суб'єктами педагогічної діяльності є педагога, діти, батьки. У цьому контексті, Н. Султанова вирізняє етико-педагогічні взаємини як загальну систему професійно-педагогічної діяльності, що включає в себе вимоги моралі, а також практичне втілення їх у житті та у професійній діяльності [7].

В освітній справі роль етики дуже велика, оскільки тут сама мораль виконує педагогічні функції. Мораль – вищий принцип гуманізму, критерій людського життя. Совість, добро, справедливність, співчуття, доброчесність, стриманість, щедрість, старанність, лагідність, доброзичливість, смиренність – основні чесноти кожного, а педагога найперше. Він не може реалізовувати освітню діяльність без застосування основних моральних понять. Водночас педагогічна праця досить суб'єктивна, оскільки віддзеркалює особисті (індивідуальні) погляди фахівця, його переконання, риси, взаємини, світогляд, культуру та ін.

Педагогічна мораль є різновидом і вселюдської, і професійної моралі. Вплітання загальнолюдських цінностей – добра і краси, справедливості, рівності і честі – у палітру професійних, й оволодіння ними створює ту основу, на якій має ґрунтуватися зміст педагогічної етики. Такі цінності надають сенсу життю, полегшують вибір правильних рішень, сприяють гармонії. Їхнє прийняття педаго-

гом сприяє інтеріоризації в особистісні якості, котрі згодом проявляються у поведінці та професійній діяльності через дотримання етичних норм і правил поведінки. Вартостями педагогічної професії є духовність, любов, повага, терпіння, свобода, співчуття, справедливність, знання, компетентність, особистісна орієнтація, дитиноцентризм, практичні, політичні, естетичні орієнтації та ін.

У такий спосіб окреслюється етична (гуманістична) спрямованість особистості педагога, його здатність визначати морально-професійні обов'язки та усвідомлювати моральні вимоги суспільства щодо мети виховання та освіти через дотримання моральних зразків поведінки. Морально-педагогічні вимоги охоплюють сферу етичної необхідності та розрізняються за рівнем узагальненості (від найбільш загальних до конкретніших): принципи, норми та правила [10].

Г. Васянович, характеризуючи моральну регуляцію педагогічних взаємин, зараховує до її «інструментарію»: моральні ідеали, моральні норми, моральні принципи, громадську думку, моральний авторитет педагога та ін. [1, с. 13]. Моральні ідеали віддзеркалюють динамічний аспект дійсності, потребу у моральному прогресі, бажане майбутнє. Вони мають регульовальну (імперативну) силу та тісно пов'язані з можливістю досягнення досконалості етичної норми.

Завдяки специфічній диференціації моральних норм на норми-заборони (табу), норми-рамки і норми-зразки здійснюється моральна регуляція взаємин між учасниками освітнього процесу. У такій градації міститься стримуючий і стимулювальний моменти. Норми, правила, приписи, вимоги, заборони програмує поведінку педагога, визначають спрямованість його дій [1]. Наявність гуманної потреби в дотриманні вимог педагогічної етики, організовує волю, почуття фахівця й стає змістом його особистого інтересу до професійної діяльності. Коли етичні вимоги стають внутрішніми бажаннями й інтересами педагога, то мобілізують його думки й енергію, скеровують поведінку згідно цих вимог, сприяючи тим самим формуванню стійких особистісно-професійних моральних якостей. Стають справою довгу, честі, достоїнства, добра.

Зрозуміло, що професійно-педагогічна етика охоплює поняття професійного обов'язку, професійної відповідальності, професійної совісті, котрі тісно перетинаються з іншими (близькими) термінами: гідності, справедливості, такту, самоповаги, авторитету [1; 2]. У кожному з них головним об'єктом педагогічної праці є вихованець – «маленька» Людина, котра вправі сподіватися і сподівається на ставлення до себе не як до об'єкта зовнішнього впливу, а як до суб'єкта, особистості, яка розраховує на повагу, співчуття, розуміння. Для педагога, вільного від стереотипів, ціннісним є не послух дитини, а її моральні якості, самовизначення,

прагнення вдосконалитися, що веде в майбутньому до найповнішої самореалізації в житті.

Відтак у професійних діях фахівця має виявлятися повага до інших (вихованця, колеги, батьків) і прагнення зберегти їхню гідність. Взаємодія в освітньому процесі передбачає душевну налаштованість на співрозмовника, рівновагу, моральну готовність діяти і комунікувати, що виявляється у доброзичливому, уважному ставленні, характеризує тактовність, делікатність, стриманість, ввічливість. Такий педагог вміє встановити духовний контакт з кожним, відчути його, розпізнати настрої й прагнення, що особливо важливо у стосунках зі слабкими, хворими й дратівливими вихованцями, а також із тими, хто щиро помиляється в оцінюванні своїх дійсних можливостей, учинків і слів. Тобто, педагогічна етика ґрунтується на моральності відношення до духовного світу дитини, людинолюбстві, гуманності. Моральними вимірами педагогічних взаємин є любов, толерантність, повага, співчуття, що ґрунтуються на освіченості, вихованості, ступені досконалості, культурі.

Досліджуючи моральність педагога, науковці акцентують увагу на його компетентності, обов'язковості та відповідальності. Йому необхідно знати і виконувати норми і правила професійної етики в усіх видах педагогічної взаємодії, що регулюють відносини між суб'єктами освітнього процесу та мають захищати їхню людську цінність і гідність. У цьому контексті говорять про моральну свідомість особистості педагога – ідеальне віддзеркалення і регулювання моральних відносин у сфері освітньої діяльності, що визначається значущістю почуття любові до дітей, розумінням цінності конкретної особистості. Її структуру розглядають на двох рівнях: раціонально-теоретичному (етичні знання, ідеали, погляди, переконання, норми, принципи, категорії та ін.) і чуттєвому (морально-психологічному) (почуття любові, відповідальності, суспільного переживання, моральні мотиви та ціннісні орієнтації) [1].

Любов – фундамент виховання, що «формує» надійні взаємостосунки. Тому педагог має турбуватися про виявлення в собі цих почуттів, бути терплячим, доброзичливим, небайдужим. Адже він не просто приклад для наслідування, а джерело пробудження серця вихованця. Через любов розкриваються смислові та моральні аспекти досконалого типу взаємодії, вміння співіснувати один з одним, миритися з розбіжностями у поглядах, орієнтаціях, стилі життя. Любячи, стають максимально далекими від корисливості або споживацтва. Любов до дітей є граничним принципом, абсолютним масштабом довіри, взаємності, відкритості, поваги, справедливості, шляхетності. Йдеться про безумовне прийняття вихованця з усіма його перевагами та недоліками, визнання його права бути таким, яким він є, а не тим, кого б педагог хотів бачити на цей момент [3].

Інакше кажучи, головним принципом педагогічної моралі є принцип гуманізму, що означає добре, гуманне ставлення до людей (дітей), передбачає повагу до особистості, її прав і свобод, співчуття, розуміння, співпереживання. Де дотримуються цих положень немає місця байдужості та апатії, позаяк повага виявляється через довіру, справедливість, доброзичливість, увічливість, і не сумісна з насильством, жорстокістю, приниженням. Йдеться про діяльне прагнення допомогти кожному, хто має в тому потребу (розділити радість, сум, успіх, невдачу), а також розуміння його внутрішньої самотності і свободи.

Названі положення пов'язані ще з одним етичним принципом – принципом педагогічного оптимізму, котрий вказує на важливість позитивної установки на особистість вихованця та передбачає світле, сонячне, життєрадісне світосприймання. Педагог допомагає дитині відчувати душевне піднесення, радість творчості і власного розвитку. Тому «визнає», що вихованець може змінитись та розкрити власні можливості для зростання. Педагог не має права зруйнувати щасливого світу дитинства, оскільки успішність дій учня залежить від його оптимістичного (позитивного) ставлення до світу навколо. Лише віра вчителя у краще майбутнє, його схильність бачити успіх вихованця додає впевненості, мотивації, стимулює бажання удосконалюватися.

Педагог відкриває приємність спілкування, радість спільного пізнання, сумісної праці, гри, відпочинку, дає можливість вільно висловлювати свої думки та мати власну позицію. Це означає дотримання принципу індивідуальної відповідальності, утвердження шляхетного, високого, чесного відношення до довкілля, людей, самого себе. Власне педагог сприяє розкриттю внутрішнього світу вихованця, враховуючи його індивідуальні, особистісні відмінності. Він «підтримує» віру в добро, порядність, правдивість, неупередженість.

Заразом, як взірець для наслідування і потвердження етичних цінностей в освітній діяльності, педагог проявляє небайдужість до кожного, увагу, доброзичливість і прихильність, потверджуючи тим самим моральний принцип справедливості. Тобто він має бути однаково приязним до всіх учасників освітнього процесу, незалежно від віку, статі, особливостей характеру, здібностей, раси, національності, віросповідання, соціального стану, політичних поглядів, місця проживання, громадянства та інших ознак, включаючи матеріальне становище. Для нього важливо вміти толерантно ставитись до світогляду, переконань, позицій, думок і почуттів інших, не ображати, не принижувати їх.

Очевидним є принцип законності, що визначає важливість дотримання діючих нормативних документів, що регламентують педагогічну діяльність.

Педагог несе персональну відповідальність перед законом, державою, народом за виховання молоді (виконання освітніх завдань). Тут необхідною є незалежність у дотриманні професійних прав і обов'язків, що передбачає свободу від будь-якого зовнішнього тиску чи втручання в освітньо-професійну діяльність. Педагог не повинен допускати компромісів, якщо такі не співпадають з інтересами мети освіти. Основою його дій та рішень не можуть бути мотиви матеріальної та особистої вигоди, кар'єри, задоволення власних амбіцій, а також інтереси членів сім'ї, родичів та друзів. З іншого боку, законність, громадянськість повинні давати можливість педагогу відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатним і захищеним.

Значення у професійно-педагогічній діяльності має також врахування принципу доцільності, що орієнтує на вибір і застосування етичних норм і правил взаємодії у нестандартних ситуаціях. Дотримуючись його у виховному процесі, слід пам'ятати, що зручно та приємно має бути не лише самому педагогу, а й тим людям (дітям і дорослим), з якими доводиться спілкуватись. Міцно переплетений із зазначеним положенням й принцип краси (естетичної привабливості) спілкування. Моральні правила комунікації тісно пов'язані з естетикою, ґрунтуються на її вимогах. Естетичні та етичні оцінки тісно поєднуються, коли йдеться про людину, її характер, учинки (краса – сестра добра, моральності). Але вони можуть і не співпадати. Буває, що увага до людини, може бути обезцінена неестетичною формою вираження, недоцільним стилем взаємин.

Характер стосунків регулює педагог, налагоджуючи тип комунікації. На власний розсуд застосовує види, форми, методи освітньої діяльності, придатні, відповідальні і пристойні з професійного погляду. Допомагають гуманізувати міжособистісні стосунки, роблять їх людяними, природними, невимушеними, доброзичливими терпимість та толерантність. Етичне ставлення як до дорослих, так і до дітей виявляється у привітності, сердечності і т. ін. Морально поводитися, взаємодіяти, на нашу думку, необхідно не для того, щоб оточуючі вважали тебе вихованим, а щоб іншим було легше. Це найважливіший принцип етикету. Сам по собі, без щирості, доброти, делікатності етикет ніщо, а знання вимог педагогічного етикету ще не свідчить про вихованість педагога.

Отже, можемо стверджувати, що основним вихідним положенням педагогічної етики є принцип «твори добро», який передбачає спрямування праці педагога: на розвиток особистості вихованця; на виконання ним освітньої місії з любов'ю та повагою до життя, гідності кожного учасника професійної діяльності; на дотримання принципів загальнолюдської та професійної моралі (гуманізму, оптимізму, індивідуальної відповідальності,

справедливості, законності, доцільності, незалежності, естетичної привабливості та ін.), відданість обов'язкам та ін.

Педагог повинен узгоджувати свою поведінку з правилами етики та освітніми завданнями. Тобто педагогічна етика є змістовою основою моральної компетентності. Вона вивчає особливості, зміст, принципи та функції педагогічної моралі, характер взаємодії педагога та його моральних стосунків в освітньому середовищі, розробляє основи педагогічного етикету, який є сукупністю правил взаємин (педагогічний кодекс), спілкування та поведінки педагога [1]. Тому розглядаємо її як регулятор взаємодії вихователя з дітьми, батьками, колегами (гуманно й рівно ставитись до всіх, поважати особистість, бути добропорядним, чесним, справедливим тощо).

Моральна компетентність педагога репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя, професійних відносинах, діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях, забезпечує вибір свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм [9]. Вона має інтегрований характер і поєднує у собі певний комплекс знань, умінь і ставлень, які набуваються впродовж засвоєння змісту педагогічної освіти, а також через практичну діяльність та самоосвіту.

Прикладом етичної компетентності можуть бути такі здатності педагога:

- усвідомлення гуманістичних цінностей та принципів педагогічної етики;
- розуміння морального змісту педагогічної професії, необхідності розвитку культурних потреб та інтересів;
- уміння розуміти почуття та потреби вихованців, розв'язувати конфлікти;
- реалізація у професійній поведінці етично адекватного спілкування з учасниками освітнього процесу [9].

Сьогодні ідеального педагога характеризують чимала кількість якісних показників. Найголовніші з них: розуміння природи дитини; моральність як зразок поведінки для вихованців; доступність виховних методів (методичність) та ін.

Важливим сьогодні, на нашу думку, є моральний аспект технологізації освіти, його безпека, духовна екологічність. Взаємодія педагога і вихованців має відбуватися через особистісно орієнтовані технології, які поділяються на: гуманно-особистісні (любов, повага, допомога, підтримка), співробітництва (демократизм, спільна діяльність взаєморозуміння), вільного виховання (свобода вибору, самостійність), езотеричні (навчання – шлях до істини, педагогічний процес – заохочення пошуку істини) [8, с. 101].

Висновки і пропозиції. Отже, етика педагога постійно збагачується новим змістом, значущістю та визначається моральними цінностями,

що характерні для конкретного суспільства (культури), та особистісними ціннісними орієнтаціями педагога. Власне трансформація індивідуальних і суспільних вартостей окреслює відношення фахівця до світу, самого себе, професії. Відповідність вимогам педагогічної етики – мірило суспільної цінності й авторитету педагога, показник його реального достоїнства, основа для самоповаги й самоствердження.

Моральна компетентність є показником і одночасно результатом професійної та особистісної готовності педагога до роботи, оскільки виконання будь-якого освітнього завдання має моральне підґрунтя та гуманний зміст. Взаємодія учасників освітнього процесу передбачає обов'язкове дотримання норм моралі, усвідомлення моральної відповідальності, що має бути спільним та загальноприйнятним для всієї педагогічної спільноти через виконання етичних вимог, правил і принципів педагогічної етики. Йдеться про реальне втілення «моральних заповідей» у житті та професії. Знання вимог педагогічної моралі мають підкріплюватися внутрішньою високою моральністю, духовністю, гуманністю педагога. Без цього від етикету буде мало користі. Просто знати вимоги педагогічної моралі замало, треба, щоб вони ввійшли у звичку, стали повсякденною потребою, моральним регулятором поведінки та взаємин.

Отож, етична компетентність передбачає наявність позитивних світоглядних настанов і розвиток особистісних та професійно значущих рис характеру. Моральні принципи, норми, на нашу думку, можуть бути критеріальними показниками педагогічної етики, регуляторами педагогічних взаємин. Дотримання їх передбачає наявність у педагога

інтегрованих морально-професійних якостей (любові до дітей, чуйності, витримки, принциповості, поміркованості, розсудливості, справедливості, доброзичливості, щирості, відвертості, довірливості та ін.).

Список використаної літератури:

1. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч.-метод. посіб. Львів: Норма, 2005. 344 с.
2. Малахов В.А. Етика: курс лекцій. навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 384 с.
3. Марченко О.Г. Основи педагогічної майстерності. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 112 с.
4. Мовчан В.С. Етика: навч. посіб. Київ: Знання, 2007. 483 с.
5. Педагогічна майстерність: підручник / За ред. І. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. – 422 с.
6. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. URL: <https://osvita.ua/school/method/9170/>
7. Султанова Н.В. Педагогічна мораль як чинник формування етичних переконань і потреб соціального педагога. *Таврійський вісник освіти: науково-методичний журнал*. 2011. № 4 (36). С. 24–30.
8. Формування цінностей особистості: теорія і практика: монографія / За заг. ред. М. Чепіль. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 374 с.
9. Хоружа Л.Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 27–33.
10. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: кн. для учителей. Киев: Рад. шк., 1988. 223 с.

Fedorovych A. Ethics of pedagogical specialist as a substantive basis his moral competence

The interpretation of pedagogical ethics as the basis of moral competence of a pedagogical specialist is focused in the article; the importance of observance of morality by the educator at the personal and professional levels are emphasized; the importance of harmonizing the teacher's behavior with the rules of ethics and educational tasks is clarified; the principles of pedagogical ethics that govern the educational activities of the specialist are revealed.

The main starting position of pedagogical morality is the principle of «create good», which provides for the direction of the pedagogical work: to the development of the pupil's personality; to fulfill his professional mission with love and respect for the life and dignity of each participant in the educational process; to adhere to the principles of universal and pedagogical morality (humanism, optimism, individual responsibility, justice, legality, expediency, independence, aesthetic appeal, etc.), commitment to duty, etc.

It is emphasized that moral competence is an indicator and at the same time the result of professional and personal readiness of the teacher to work, because the implementation of any educational task has an ethical basis and humane content. It is manifested through the ability to regulate their own actions, which are enshrined in habits, traditions, principles of life, professional relationships, activities, mental states, deeds. The components of ethical competence are the following abilities of the specialist: awareness of humanistic values and principles of pedagogical ethics; understanding the moral content of the pedagogical profession; ability to understand the feelings and needs of others; implementation of ethically adequate communication with participants in the educational process. The interaction of the participants of the educational process presupposes the obligatory observance of moral norms, awareness of moral responsibility, which should be common and generally accepted for the whole pedagogical community through the observance of ethical requirements, rules and principles.

It is proved that pedagogical ethics is the semantic basis of moral competence of pedagogical specialist, which explains the features, content, principles and functions of pedagogical morality, the kind of ethical interaction in the educational environment. Pedagogical etiquette is a regulator of relations with children, parents, colleagues.

Key words: moral orientation of personality, principles of morality, ethics of pedagogical specialist, moral competence of educator, components of pedagogical morality.

УДК 159.944:37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.29>

О. О. Хацяук

арттерапевт, практичний психолог II категорії
КЗ «Дошкільний начальний заклад (ясла-садок) № 18» комбінованого типу Харківської міської ради

С. П. Гіренко

кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник декана з навчально-методичної роботи факультету № 2
Харківського національного університету внутрішніх справ

В. І. Імбер

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

О. М. Байєр

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

С. В. Левченко

аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління навчальними закладами
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗМЕНШЕННЯ РИЗИКІВ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПЕДАГОГІВ

Відсутність системного висвітлення синдрому «професійного вигорання» ускладнює та гальмує професійну підготовленість науково-педагогічних працівників різних професій (спеціальностей). Враховуючи вищезазначене, простежується важливість розроблення та впровадження у систему професійної підготовки науково-педагогічних працівників різних професій (спеціальностей) ефективних методик та технологій, які забезпечують зменшення ризиків їх «професійного вигорання», що є актуальним напрямом наукової розвідки та важливим практичним завданням.

Головною метою дослідження є розроблення та апробація педагогічної моделі формування готовності практичних психологів до зменшення ризиків «професійного вигорання» педагогів.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення результатів науково-методичної, спеціальної (довідкової літератури) і відповідних напрямів дослідження інтернет-ресурсів, експертна оцінка, методи математико-статистичної обробки даних, методики психолого-педагогічної діагностики, інструментальні методи дослідження (та інше).

Враховуючи результати аналізу спеціальної науково-методичної літератури та інтернет-ресурсів, членами науково-дослідної групи розроблено структурно-функціональну модель формування готовності практичних психологів до зменшення ризиків «професійного вигорання» педагогів із акцентованим використанням засобів арттерапії (рис. 1).

З метою апробації розробленої нами структурно-функціональної моделі (рис. 1) проведено педагогічний експеримент. У дослідженні прийняли участь практичні психологи закладів вищої освіти м. Харкова (n=12 осіб), середній вік 36,2 роки. Учасників педагогічного експерименту було розподілено на контрольну групу (Кг, n=6 осіб) та експериментальну групу (Ег, n=6 осіб).

Під час педагогічного експерименту (в системі самостійної роботи) досліджувані Кг використовували традиційну методику формування готовності (професійних компетентностей) практичних психологів у напрямі попередження та профілактики ризиків професійного вигорання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (ЗВО) передбачену відповідними нормативно-правовими документами та програмами організації системи професійної підготовки (підвищення кваліфікації). У свою чергу, досліджувані Ег додатково використовували розроблену нами структурно-функціональну модель (рис. 1), яка передбачає акцентоване використання засобів та методик арттерапії.

Порівнюючи показники до та після використання розробленої членами науково-дослідної групи педагогічної моделі (рис.1) встановлено, що результати (рис.3) отримані наприкінці педагогічного експерименту у досліджуваних групах суттєво підвищилися у порівнянні із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P \leq 0,05$).

Ключові слова: арттерапія, вибірка, готовність, дослідження, експериментальна група, контрольна група, педагогічна модель, педагогічний експеримент, педагоги, практичні психологи, професійне вигорання.

Постановка проблеми. Сьогодні спостерігається посилення вимог до якості психологічної підготовки фахівців, які спроможні якісно та ефективно виконувати свої функціональні обов'язки у різних соціальних умовах, коли посилюється вплив на індивіда різноманітних стресогенних факторів, таких, як: всесвітня пандемія спричинена коронавірусом (COVID-19 (SARS-CoV-2)), нестабільність політичної та економічної системи, загострення криміногенної ситуації, бойові дії на сході країни, диджиталізація суспільства, зростання ситуацій невизначеності, як у професійному середовищі, так і у повсякденному житті, погіршення екологічної ситуації, природні та техногенні катаклізми та інші суспільні складові.

Варто зауважити, що особливій та прискіпливій уваги набуває психологічна підготовка педагогів різних професій (спеціальностей), як осіб, причетних до навчання та виховання майбутніх поколінь. Крім цього, враховуючи специфіку особливості професії, педагоги є надто сприйнятливими до виникнення синдрому «професійного вигорання» і через це потребують особливого психологічного супроводу та підтримки. На даний час накопичено чимала кількість науково-методичного матеріалу у напрямі дослідження змістової частини та важливих компонентів синдрому «професійного вигорання», симптомів і факторів, які є передумовою його прояву.

Важливим є й той факт, що певна частка фахівців зазначеного напрямку дослідження позиціонують «професійне вигорання» виключно як негативне та деструктивне явище (виснаження фізичних, фізіологічних та психічних ресурсів) у житті професіонала (В. Орел, З. Решетова, К. Маслач, В. Бойко, І. Приходько та ін.). У свою чергу, позитивні наслідки ігноруються, лише окремі учені (С. Мащак, В. Лосев, Д. Трунов, А. Сорока, В. Федорчук та інші) зосереджують увагу на позитивних аспектах «професійного вигорання».

Відсутність системного висвітлення синдрому «професійного вигорання» ускладнює та гальмує професійну підготовленість педагогів різних професій (спеціальностей). Враховуючи вище зазначене, простежується важливість розроблення та впровадження у систему професійної підготовки педагогів різних професій (спеціальностей) ефективних методик та технологій, які забезпечують зменшення ризиків їх «професійного вигорання», що є актуальним напрямом наукової розвідки та важливим практичним завданням.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи факультету № 2 Харківського національного університету внутрішніх справ (2020 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальної, науково-методичної літератури та інтернет-ресурсів (1 етап дослідження,

січень 2020 р.) у напрямі дослідження проблеми «професійного вигорання» представників різних груп населення, дозволив нам визначити ряд науковців: Т. Занкову, А. Огнева [1], В. Бойка [2], Е. Woodhead, L. Northrop, В. Edelstein [3], В. Мельника [4], та інших учених: К. Кмита, Л. Бондаревської, Н. Водопьянкової, Ю. Попова, А. Маслача, О. Хацаюк, А. Орел, Д. Турнова, І. Аршави, В. Бойка. Наукові теорії та практичні рекомендації зазначених вище учених і практиків є корисними для впровадження їх у програму професійного розвитку та удосконалення педагогів різних професій (спеціальностей).

У наукових працях: О. Черепехіної [5], Н. Пов'якель [6], А. Книша [7], І. Андрійчука [8], та інших учених і практиків: Ю. Бойка, Н. Антонової, Т. Ковалькової, В. Бочелюка, Н. Кавуненка, Я. Чаплака, О. Щотки, І. Сопійчука – висвітлені актуальні питання формування готовності практичних психологів до професійної діяльності.

Зі свого боку, у роботах провідних учених і практиків: Г. Пономарьової [9], Н. Перегончук [10], О. Баєр [11; 12], С. Забродського, О. Хацаюк [13], та інших: С. Грищенко, О. Кальбуса, І. Олійника, О. Главацької, Б. Голдстоуна, Л. Катаєв-Смика, Ю. Скорика, О. Височіна – висвітлені актуальні аспекти використання ефективних методик та педагогічних моделей, які спрямовані на подолання «професійного вигорання» у педагогів різних професій (спеціальностей).

Цікавими на наш погляд є роботи: О. Баєр [14], В. Імбер [15, 16], О. Хацаюка [17], С. Гіренка [18; 19] та інших учених і практиків (В. Ковалю, А. Хуторського, О. Лавриненко, О. Жигайло, О. Пометуна, В. Лозової, Х. Шапаренка, Л. Дибкової), у яких акцентується увага на впровадженні у систему професійної діяльності представників різних груп населення сучасних та ефективних педагогічних моделей, які сприяють формуванню професійних компетентностей.

Під час подальшого аналізу спеціальної науково-методичної літератури, нашу увагу привернули роботи: Я. Сікори [20], О. Кокуна [21], О. Затворнюк [22], Ю. Вінтюка [23], та інших учених і практиків: С. Максименка, В. Панока, Н. Чепелевої, Т. Яценко, Л. Карамушка, О. Матвієнко – у яких висвітлені актуальні питання організації самостійної роботи та підвищення кваліфікації практичних психологів на різних етапах їх професійного становлення.

Отже, ми встановили, що питанням розроблення та впровадження у систему професійної освіти практичних психологів сучасних та ефективних педагогічних моделей які забезпечують зменшення ризиків синдрому «професійного вигорання» педагогів різних професій (спеціальностей) в системі їх самостійної роботи (самоосвіти) присвячено недостатню кількість робіт, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює

актуальність і практичну складову обраного напрямку дослідження.

Мета статті – розроблення та апробація педагогічної моделі формування готовності практичних психологів до зменшення ризиків «професійного вигорання» педагогів.

Для досягнення мети дослідження планувався розв'язати такі завдання:

- провести аналіз спеціальної, науково-методичної літератури та інтернет-ресурсів у напрямі дослідження проблеми синдрому «професійного вигорання» представників різних груп населення;
- здійснити аналіз науково-методичної літератури у напрямі формування готовності практичних психологів до професійної діяльності;
- провести аналіз існуючих методик (педагогічних моделей) спрямованих на подолання синдрому «професійного вигорання» у педагогів різних професій (спеціальностей);
- визначити та дослідити ефективні педагогічні моделі, які забезпечують формування готовності представників різних груп населення до професійної діяльності;
- провести аналіз науково-методичної літератури у напрямі організації самостійної роботи та підвищення кваліфікації практичних психологів на різних етапах їх професійного становлення;
- розробити та апробувати педагогічну модель формування готовності практичних психологів до зменшення ризиків синдрому «професійного вигорання» педагогів в системі їх самостійної роботи (самоосвіти).

Методи дослідження: аналіз та узагальнення результатів науково-методичної, спеціальної (довідкової літератури) і відповідних напрямку дослідження інтернет-ресурсів, експертна оцінка, методи математико-статистичної обробки даних, методики психолого-педагогічної діагностики, інструментальні методи дослідження (та інше).

Виклад основного матеріалу. З метою якісної організації дослідження створено науково-дослідну групу, до складу якої були залучені провідні учені та практики обраного нами напрямку наукової розвідки (О. Хацаюк, С. Гіренко, В. Імбер, О. Байер, С. Левченко).

Враховуючи результати аналізу спеціальної науково-методичної літератури та інтернет-ресурсів (2-й етап дослідження, 1-й блок; лютий 2020 р.), членами науково-дослідної групи розроблено структурно-функціональну модель формування готовності практичних психологів до зменшення ризиків «професійного вигорання» педагогів із акцентованим використанням засобів арттерапії (рис. 1).

Зі свого боку, «Арттерапія» – напрям психології призначений допомогти індивіду усвідомити свій внутрішній стан шляхом створення ним візуального образу, метафор, символів (арттерапевтичного ефекту). Вона одночасно вирішує діа-

гностичні та терапевтичні завдання [24]. Варто зауважити, що терапія творчістю тісно пов'язана із психотерапією та аналітичним напрямом в психології. Використання прикладних методик арттерапії для різних вікових груп має свою специфіку. Для кожного вікового періоду існують свої методи, а також універсальні методики, які можливо реалізувати під час арттерапевтичних сеансів із більшістю вікових груп. Мета арттерапії – сформулювати в індивіда розуміння позитивного ефекту арттерапевтичної продукції, вербалізувати його, і розуміти взаємозв'язок між зображеним та власним внутрішнім досвідом, що забезпечить зниження ризиків професійного вигорання на різних етапах професійної діяльності.

З метою апробації розробленої нами структурно-функціональної моделі (рис. 1) проведено педагогічний експеримент (2-й етап дослідження, 2-й блок; березень-листопад 2020 р.). У дослідженні прийняли участь практичні психологи закладів вищої освіти м. Харкова (n=12 осіб), середній вік 36,2 роки.

Учасників педагогічного експерименту було розподілено на контрольну групу (Кг, n=6 осіб) та експериментальну групу (Ег, n=6 осіб). Досліджувані Кг та Ег дали згоду на участь у педагогічному експерименті, що підтверджено відповідним актом.

На початку педагогічного експерименту досліджувані Кг та Ег за рівнем сформованості практичних навичок (прикладних професійних компетентностей) щодо зменшення ризиків «професійного вигорання» педагогів достовірно не відрізнялися ($P \geq 0,05$).

Під час педагогічного експерименту (в системі самостійної роботи) досліджувані Кг використовували традиційну методику формування готовності (професійних компетентностей) практичних психологів у напрямі попередження та профілактики ризиків професійного вигорання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (ЗВО) передбачену відповідними нормативно-правовими документами та програмами організації системи професійної підготовки (підвищення кваліфікації).

Зі свого боку, досліджувані Ег додатково використовували розроблену нами структурно-функціональну модель (рис. 1), яка передбачає акцентоване використання засобів і методик арттерапії. Варто наголосити, що організація самостійної роботи практичних психологів Ег в умовах карантинних обмежень здійснювалася із використанням телекомунікаційних можливостей засобів мережі інтернет (спеціальних відеододатків). Крім того, під час самостійної роботи досліджуваними Ег використовувалася прикладна ментальна карта (рис. 2), яка сприяла підвищенню якості, ефективності (густоти та щільності) практичних тренінгів у обраному нами напрямі дослідження.

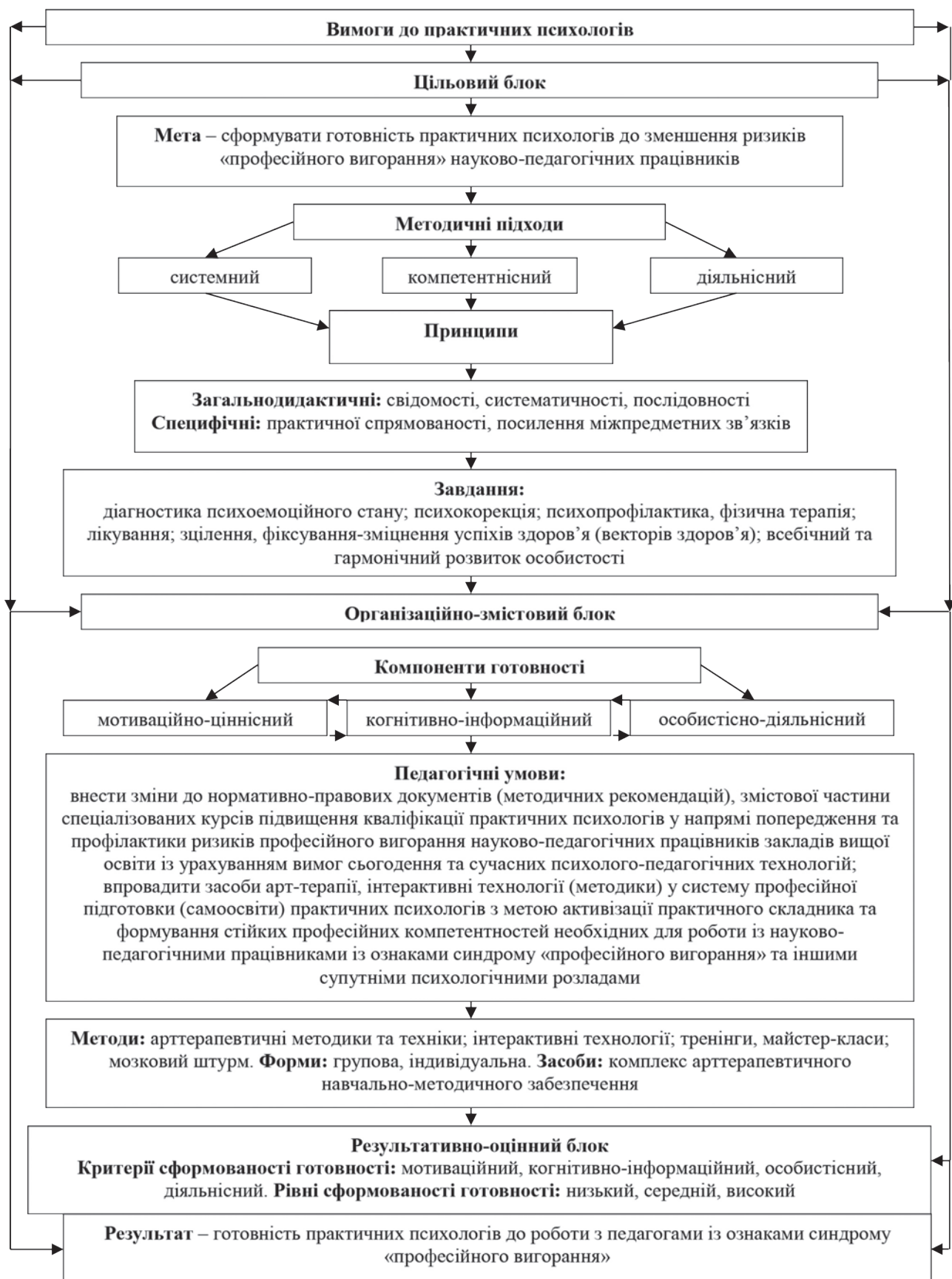


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування готовності практичних психологів до зменшення ризиків «професійного вигорання» педагогів із акцентованим використанням засобів арттерапії

Наприкінці дослідження, членами науково-дослідної групи було проведено визначення рівня сформованості готовності досліджуваних Кг та Ег до практичного використання набутих навичок, шляхом виконання відповідних тестових завдань та вузькопрофільного анкетування. Варто зауважити, що проходження тестових завдань здійснювалося за участю діючих науково-педагогічних працівників: кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки Харківського національного університету внутрішніх справ (ХНУВС, n=8 ос.), кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ n=4 ос.), середній вік 47,3 роки, педагогічний досвід понад 15 років.

Вищезазначених науково-педагогічних працівників було закріплено за контрольною групою (n=6 ос., з-них: 4 ос., представники ХНУВС; 2 ос., представники НАНГУ) та експериментальною гру-

пою (Ег, n=6 чол., з-них: 4 ос., представники ХНУВС; 2 ос., представники НАНГУ).

Проходження тестових завдань досліджуваними практичними психологами Кг та Ег оцінювалося за 4-бальною шкалою оцінювання (шляхом експертної оцінки), де – «5» максимальний бал, а – «2» найнижчий бал. Обов'язковою умовою реалізації поставлених перед нами завдань, було проведення постійного педагогічного контролю на всіх етапах дослідження. Це дозволяло своєчасно вносити корективи у тестові завдання.

Порівнюючи показники до та після використання розробленої членами науково-дослідної групи педагогічної моделі (рис. 1) встановлено, що результати (надано на рис. 3) отримані наприкінці педагогічного експерименту у досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності переважно достовірні (Ег, P<0,05).

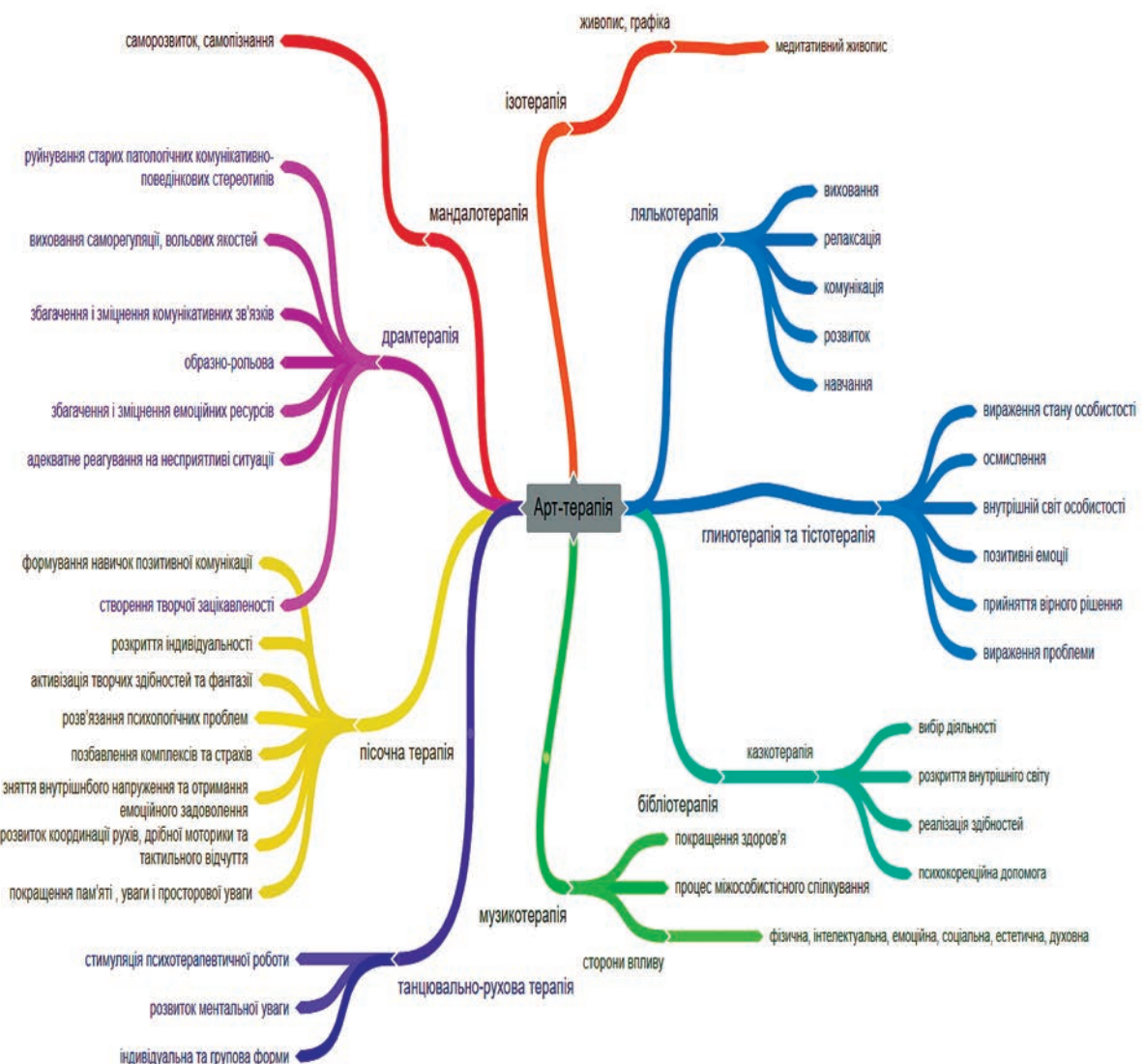


Рис. 2. Ментальна карта алгоритмізації засобів системи арттерапії

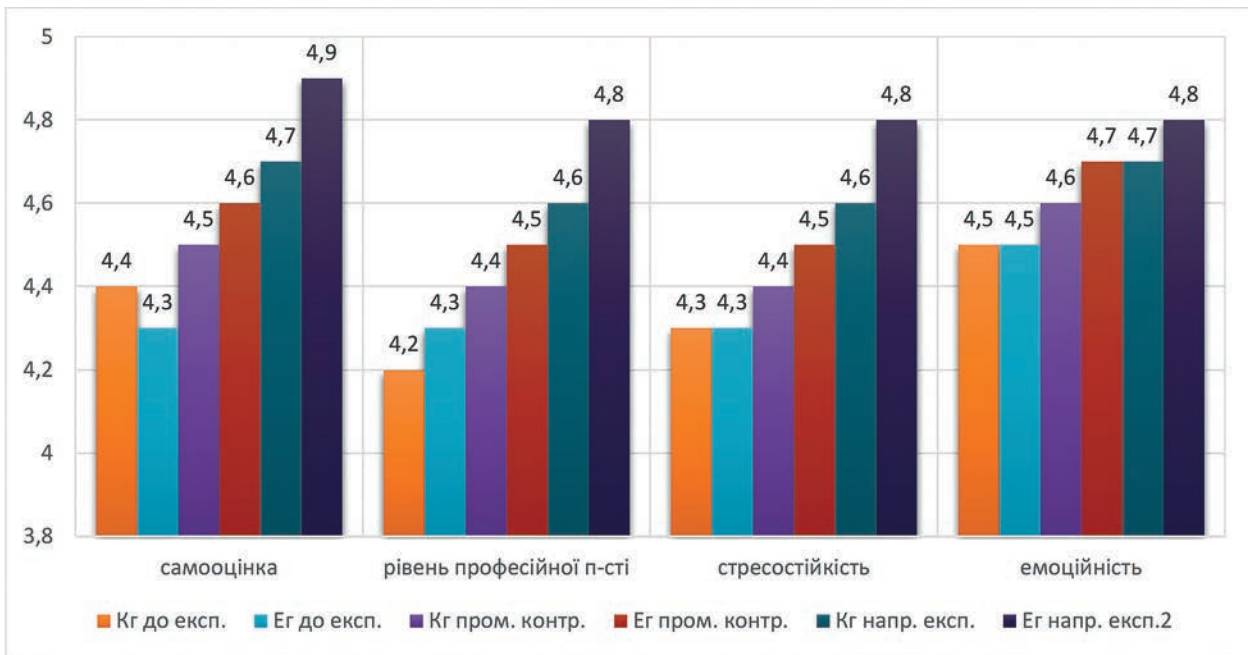


Рис. 3. Динаміка сформованості готовності практичних психологів Кг та Ег до зменшення ризиків «професійного вигорання» науково-педагогічних працівників упродовж педагогічного експерименту

Отже, враховуючи результати педагогічного експерименту нами підтверджено функціональність та прикладну спрямованість розробленої педагогічної моделі (рис. 1), що забезпечує готовність практичних психологів до зменшення ризиків синдрому «професійного вигорання» науково-педагогічних працівників.

Висновки і пропозиції. У результаті дослідження членами науково-дослідної групи розроблено та апробовано структурно-функціональну модель формування готовності практичних психологів до зменшення ризиків «професійного вигорання» педагогів, основним засобом якої є арттерапевтичні методики. Крім того, нами встановлено, що використання спеціальних ментальних карт та алгоритму проведення практичних тренінгів забезпечує формування резистентності педагогів до «професійного вигорання». У свою чергу, сучасні засоби телекомунікації мережі Інтернет сприяють удосконаленню професійних компетентностей, як практичних психологів, так і досліджуваних науково-педагогічних працівників в системі їх самостійної роботи (самоосвіти), особливо в умовах карантинних обмежень. Результати дослідження впровадженні в систему психологічного забезпечення науково-педагогічних працівників ХНУВС та НАНГУ.

Членами науково-дослідної групи пропонується використання спеціальних арттерапевтичних методик і технік у системі психологічного забезпечення педагогів старших вікових груп (зі значним досвідом), які сприятимуть формуванню у них психологічної стійкості до ризиків «професійного вигорання».

Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі передбачають формування професійних компетентностей у практичних психологів до роботи із педагогами на етапі їх фізичної терапії після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)).

Список використаної літератури:

1. Занкова Т.А., Огнев А.С. Професійне «вигорання» керівників. *Управління персоналом*. – №11. – Харків, 2003. С. 64-75.
2. Бойко В.В. Синдром емоціонального вигорання: діагностика и профілактика : учеб. пособн. Питер. СПб, 2008. 336 с.
3. Woodhead E., Northrop L., Edelstein B. Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff. *Journal of Applied Gerontology*. – № 35 (1). – (CA) USA, 2014. P. 120-127.
4. Мельник В.В. Особливості синдрому професійного вигорання у викладачів з різним стажем педагогічної діяльності: кваліф. роб. СумДУ. Суми, 2020. 58 с.
5. Черепехіна О.А. Особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності у спорті : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2006. 26 с.
6. Пов'якель Н.І. Творчі складові професійної компетентності мислення практичного психолога: особливості прояву та генезис. *Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку: матеріали VI Костюківських читань*. – Т. 3. – Кам'янець-Подільськ, 2003. С. 52-56.

7. Книш А.Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. – № 1. – Київ, 2014. С. 84-91.
8. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
9. Пономарева Г.А. Синдром «емоціонального вигорання» у педагогов, працюючих с особыми детьми» и способы его профилактики в условиях образовательного учреждения. *Специальная психология*. – № 1 (7). – Новосибирск, 2006. С. 48-57.
10. Перегончук Н.В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 22 с.
11. Байер О.Н. Модель психологического сопровождения личностного и профессионального роста педагогов дошкольного учебного учреждения: профилактика «синдрома выгорания». *Научные записки НДУ им. М. Гоголя*. – № 5. – Ніжин, 2007. С. 141-143.
12. Байер О.Н. Диагностика эмоционального выгорания педагогов дошкольных учебных учреждений. *Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования*. – № 1. – Минск, 2013. С. 15-18.
13. Забродський С.С., Хацаюк О.О. Перспективи застосування комплексу дослідження реакції людини «АЕCS-LAB» з метою індивідуалізації спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ. *Актуальні проблеми розвитку традиційних і східних єдиноборств*. – Вип. 14. – Харків-Вінниця, 2019. С. 54-59.
14. Байер О.Н. Интерактивные методы в работе с педагогическими кадрами дошкольных учебных заведений. *Приоритетні напрями роботи дошкільної освіти на 2009–2010 навчальний рік: методичний аспект*. – Вип. 8. – Запоріжжя, 2009. С. 101-112.
15. Імбер В.І. Пропедевтика впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес ДНЗ. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine*. – № 1. – Sandomierz, 2017. P. 192-195.
16. Імбер В.І. Упровадження мультимедійних технологій у підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – № 5 (49). – Суми, 2015. С. 247-255.
17. Хацаюк О.В. Педагогічна модель функціональної готовності курсантів НАНГУ до виконання завдань за призначенням. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвинутої особистості*. – Вип. 6. – Слов'янськ, 2019. С. 328-337.
18. Гіренко С.П. До питання мінімізації конфліктологічних ризиків в діяльності працівників поліції на етапі професійної підготовки. *Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки у ВНЗ МВС*. – Вип. 2. – Харків, 2018. С. 79-82.
19. Гіренко С.П. До питання значення когнітивних механізмів у формуванні конфліктологічної культури особистості. *Психологія свідомості: теорія і практиканукових досліджень*. – Вип. 1. – Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 122-125.
20. Сікора Я.Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2010. 22 с.
21. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. *Project Report*. – Вип. 1. – Київ, 2012. С. 127-139.
22. Заторнюк О.М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.
23. Вінтюк Ю.В. Вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві на зміст підготовки майбутніх психологів. *Молодий вчений*. – Вип. 1. – Херсон, 2017. С. 206-210.
24. Арт-терапія. Київ : Vema Kids, 2020. URL: <https://vemakids.com.ua/ua/art-terapiya>.

Khatsaiuk O., Hirenko C., Imber V., Baiier O., Levchenko S. Formation of readiness of practical psychologists to reduce risks of “professional burnout” of teachers

The lack of systematic coverage of the Syndrome of «Professional Burnout» complicates and inhibits the Professional Training of research and teaching staff of various Professions (Specialties). Given the above, the importance of developing and implementing in the System of Professional Training of Scientific and Pedagogical workers of various Professions (Specialties) effective methods and technologies that reduce the risk of their «burnout», which is an important area of Scientific Intelligence and an important Practical task.

The main Purpose of the study is to develop and test a Pedagogical model of Forming the Readiness of Practical Psychologists to Reduce the risks of “Professional Burnout” of Teachers.

Research methods: analysis and generalization of the Results of Scientific and Methodological, Special (reference literature) and relevant research areas of Internet resources, Expert evaluation, Methods of Mathematical and Statistical data processing, Methods of Psychological and Pedagogical Diagnostics, Instrumental Research methods (etc.).

Considering the Results of the analysis of Special Scientific-Methodical literature and Internet resources, members of the Research group developed a Structural-Functional model of Forming the Readiness of Practical Psychologists to reduce the risks of «Burnout» of Teachers with accentuated use of Art Therapy. In order to test the Structural-Functional model developed by us (Fig. 1), a Pedagogical Experiment was conducted. The study involved Practical Psychologists of higher education institutions in Kharkiv (n=12 people), average age 36,2 years. Participants in the Pedagogical Experiment were divided into a Control group (Kg, n=6 people) and Experimental group (Eg, n=6 people). During the Pedagogical Experiment (in the System of Independent work) the studied Kg used the traditional method of Formation of Readiness (professional competencies) of Practical Psychologists in the direction of prevention and prevention of risks of Professional Burnout of Scientific and Pedagogical workers of higher education institutions, training systems (advanced training). In turn, the studied Eg additionally used the Structural-Functional model developed by us (Fig. 1), which provides for the accentuated use of means and methods of Art Therapy.

Comparing the indicators before and after the use of the Pedagogical model developed by members of the Research group (Fig. 1) it was found that the results (Fig. 3) obtained at the end of the Pedagogical Experiment in the studied groups significantly increased compared to baseline and these differences are mostly significant ($P \leq 0,05$).

Key words: art therapy, sample, readiness, research, experimental group, control group, pedagogical model, pedagogical experiment, teachers, practical psychologists, professional burnout.

О. В. Хацяук

заслужений тренер України з кікбоксингу,
старший викладач кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки
факультету № 2
Харківського національного університету внутрішніх справ

Б. М. Кіндзер

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
президент ГО «Західно-Український центр Кіокушинкай карате»,
віцепрезидент Національної ФККУУ,
доцент кафедри фехтування, боксу та національних одноборств
Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського

С. А. Карасевич

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спортивних дисциплін
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

В. П. Скляренко

викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

В. В. Оленченко

викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України

ПРОГРАМА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ОДНОБОРЦІВ-ВETERANІВ ПІСЛЯ ЛІКУВАННЯ КОРОНАВІРУСНОЇ ХВОРОБИ (COVID-19)

Сьогодні спостерігається спалах коронавірусної хвороби (COVID-19) (SARS-CoV-2), яка за своїми масштабами охопила всі групи населення, у тому числі й атлетів різної спортивної кваліфікації та вікових груп. У зазначених обставинах простежується важливість пошуку нових форм, методів та засобів фізичної реабілітації атлетів (різної спортивної кваліфікації та вікових груп) після лікування коронавірусної хвороби, що підкреслює актуальність обраного напрямку наукової розвідки та практичну її спрямованість.

Головною метою дослідження є – розроблення та апробація програми фізичної терапії одноборців-ветеранів високої кваліфікації після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)).

Методи дослідження: аналіз та узагальнення результатів науково-методичної, спеціальної (довідкової літератури) і відповідних напрямку дослідження інтернет-ресурсів, експертна оцінка, інструментальні методи дослідження (відеоаналіз, біомеханічний аналіз), методи математико-статистичної обробки даних (та інше).

З метою апробації розробленої членами науково-дослідної групи програми фізичної терапії (табл. 1) проведено педагогічний експеримент (2 етап дослідження). У дослідженні прийняли участь самбісти старших вікових груп (ветерани 44, 45, 47 років відповідно, $n=3$ чол., з-них: МСУ – 1 чол., шифр «К»; МСМКУ – 2 чол., шифр «А, С»), які одужали після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)), ускладненої запаленням легенів, і які за рекомендаціями лікарів допущені до тренувань. До початку педагогічного експерименту у досліджуваних одноборців-ветеранів високої кваліфікації рівень сформованості основних фізичних якостей та спеціальної фізичної підготовленості знаходився на низькому рівні (рис. 1), що пов'язано із перенесеним ними захворюванням.

Під час педагогічного експерименту досліджувані самбісти-ветерани використовували розроблену нами програму фізичної терапії (табл. 1). Наприкінці педагогічного експерименту (листопад 2020 р.), членами науково-дослідної групи було проведено контрольне тестування рівня сформованості основних фізичних якостей та спеціальної фізичної підготовленості (рис. 1) досліджуваних самбістів-ветеранів експериментальної групи. Варто зауважити, що початковий рівень фізичної та спеціальної фізичної підготовленості досліджуваних одноборців-ветеранів високої кваліфікації встановлено у відповідності до виконання контрольних тестів до захворювання. Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами програми фізичної терапії (табл. 1) встановлено, що результати отримані наприкінці педагогічного експерименту у досліджуваних самбістів суттєво підвищилися у порівнянні із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P \leq 0,05$).

Ключові слова: боротьба самбо, ветеранський спорт, відновлення, компетентності, коронавірус, навчально-тренувальний процес, одноборства, педагогічне моделювання, програма, фізична терапія.

Постановка проблеми. Всесвітня пандемія коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)) призвела до значного погіршення стану здоров'я представників різних груп населення. Сьогодні в Україні (20.11.2020) від цієї хвороби уражено понад 598000 осіб (10598 осіб померло). Коронавірусна інфекція 2019 року (COVID-19) – це гостре інфекційне захворювання дихальних шляхів, збудником якого є новий коронавірус.

Не минула коронавірусна хвороба й представників різних видів спорту, у тому числі однокорців-ветеранів високої кваліфікації. Враховуючи той факт, що дієвої вакцини проти COVID-19 (SARS-CoV-2) сьогодні поки не існує, лікування хворих здійснюється у відповідності до різних медичних протоколів, які є малоефективними та спричиняють побічні ефекти, що негативно впливає на відновлення організму атлетів, а також представників різних груп населення.

У зазначених обставинах простежується важливість пошуку нових форм, методів та засобів фізичної реабілітації атлетів (різної спортивної кваліфікації та вікових груп) після лікування коронавірусної хвороби, що підкреслює актуальність обраного напрямку наукової розвідки та практичну її спрямованість.

Дослідження виконано у відповідності до планів науково-дослідної роботи: кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки факультету № 2 Харківського національного університету внутрішніх справ, кафедри «Фехтування, боксу та національних одноборств» Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського (2020 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (1 етап дослідження, червень-липень 2020 р.) у напрямі організації системи фізичної терапії, ерготерапії атлетів різної спортивної спеціалізації (представників різних груп населення) та кваліфікації, дозволив нам визначити ряд науковців: О. Хацаюка [1, 2], Н. Мазура, В. Боднара, І. Гойдаша [3], Н. Івасик [4], А. Герцика [5], Б. Кіндзера [6], та інших учених: Б. Буховця, Ю. Борецького, О. Беспалової, О. Білянського, Б. Крука, Т. Кравчука, Л. Волошка. Наукові теорії та практичні рекомендації зазначених вище учених і практиків є корисними для впровадження їх у програму фізичної реабілітації однокорців-ветеранів після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)).

У наукових працях і навчальних посібниках: І. Григуса [7], О. Денисової [8], S. Rossi [9], J. Honda [10], та інших учених і практиків: Д. Ніколаю, П. Варки, А. Ячника, Н. Шестакової, Ю. Феценка, Н. Малишева, М. Линника – висвітлені актуальні питання організації системи фізичної терапії та ерготерапії представників різних груп населення

після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)) та інших бронхо-легеневих захворювань.

Під час подальшого аналізу спеціальної науково-методичної літератури, нашу увагу привернули роботи: А. Petruhnov, L. Ruban, D. Okun [11], Л. Рубан, О. Хацаюка, О. Ярещенко, А. Корольова, В. Оленченка [12], К. Ананченка [13], Б. Кіндзера [14, 15], та інших учених і практиків: Х. Хіменес, О. Томенка, Ю. Борецького, В. Осіпова, Б. Мицкана, Д. Коваленка, Д. Матяша – у яких висвітлені сучасні та ефективні педагогічні моделі, що забезпечують формування (відновлення) професійних компетентностей спортсменів на різних етапах їх багаторічної підготовки.

Отже, членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням розроблення та впровадження у систему багаторічної підготовки однокорців-ветеранів високої кваліфікації сучасних та функціональних програм фізичної терапії присвячено недостатню кількість робіт, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку дослідження.

Мета статті – розроблення та апробація програми фізичної терапії однокорців-ветеранів високої кваліфікації після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)).

Для досягнення мети дослідження планувалося розв'язати такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної, спеціальної літератури та інтернет-джерел у напрямі організації системи фізичної терапії (ерготерапії) атлетів різної спортивної спеціалізації та кваліфікації;

- здійснити аналіз існуючих методик фізичної терапії (ерготерапії) представників різних груп населення після лікування коронавірусної хвороби COVID-19 (SARS-CoV-2) та інших бронхо-легеневих захворювань;

- визначити ефективні педагогічні моделі, які забезпечують формування (відновлення) професійних компетентностей спортсменів на різних етапах їх багаторічної підготовки;

- розробити та апробувати педагогічну модель відновлення професійних компетентностей однокорців-ветеранів (самбістів високої кваліфікації) на етапі фізичної терапії після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)) і супутніх бронхо-легеневих захворювань.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення результатів науково-методичної, спеціальної (довідкової літератури) і відповідних напрямку дослідження інтернет-ресурсів, експертна оцінка, інструментальні методи дослідження (відеоаналіз, біомеханічний аналіз), методи математико-статистичної обробки даних (та інше).

Виклад основного матеріалу. З метою якісної організації дослідження створено

науково-дослідну групу, до складу якої були залучені провідні учені та практики обраного нами напрямку наукової розвідки (О. Хацаюк, Б. Кіндзер, С. Карасевич, В. Склярєнко, В. Оленченко). Враховуючи результати моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) нами встановлено, що після лікування коронавірусної хвороби у деяких осіб спостерігаються ускладнення бронхо-легеневої та серцево-судинної системи, що негативно впливає на тривалість відновлення та початок тренувань в обраному виді спорту, особливо у атлетів старших вікових груп (однборців-ветеранів).

У відповідності до вище зазначеного та враховуючи той факт, що у переважній більшості хворих на COVID-19 (SARS-CoV-2) спостерігається запалення легенів (пневмонія), членами науково-дослідної групи було розроблено програму фізичної терапії однборців-ветеранів високої кваліфікації після лікування коронавірусної хвороби (табл. 1), яка передбачає: прискорене розсмоктування запального пневмонічного вогнища; стимуляцію імунологічної та неспецифічної резистентності організму, прискорення регенеративних процесів; нормалізацію легеневої гемодинаміки; покращення дренажної функції бронхів; покращення функції апарату зовнішнього дихання; профілактику спасного процесу (та інше), із

акцентованим використанням засобів фізичного виховання (фізичної терапії). Крім того, ми очікували, що зазначена вище педагогічна модель сприятиме швидкому та збалансованому відновленню прикладних професійних компетентностей самбістів-ветеранів, які забезпечують високі спортивні показники.

З метою апробації розробленої членами науково-дослідної групи програми фізичної терапії (табл. 1) проведено педагогічний експеримент (2-й етап дослідження, серпень – листопад 2020 р.). У дослідженні прийняли участь самбісти старших вікових груп (ветерани 44, 45, 47 років відповідно, n=3 чол., з-них: МСУ – 1 чол., шифр «К»; МСМКУ – 2 чол., шифр «А, С»), які одужали після лікування коронавірусної хвороби COVID-19 (SARS-CoV-2) ускладненою запаленням легенів, і які за рекомендаціями лікарів допущені до тренувань.

Варто зауважити, що досліджувані самбісти-ветерани до початку педагогічного експерименту пройшли курси: дихальної гімнастики, маніпуляційних втручань, водних процедур та навчання пацієнтів у відповідних умовах спеціалізованих лікувальних закладів м. Харкова.

З початку отримання негативного тесту досліджуваних однборців на наявність коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)) до початку заходів фізичної терапії у середньому пройшло

Таблиця 1

Програма фізичної терапії самбістів-ветеранів високої кваліфікації після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2))

№ з/п	Розділ	Тривалість заняття у хв.	Кількість тренувальних занять (заг. час тренувань (хв.))	Зміст тренувань
I. Загальна фізична підготовка				
1.	Гімнастика	30	5 (150)	Загальнорозвиваючі вправи, розтягнення, вправи з гантелями, комплекси вільних вправ
2.	Ходьба	50	5 (250)	Ходьба в помірному темпі до 2-2,5 км, ходьба вгору до 250-300 м
3.	Біг	30	3 (90)	Біг в помірному темпі до 2,5-3 км
4.	Спортивні ігри	45	2 (90)	Футбол, міні-футбол, волейбол
5.	Плавання	45	2 (90)	Вільним стилем до 1,2-1,7 км
6.	Комплексне тренування	45	2 (90)	Комплекси вільних вправ, підтягування на перекладині, ходьба до 800 м, біг в помірному темпі до 1 км, розтягнення, жим лежачи
Всього за 1 блок			19 (760)	-----
II. Спеціальна фізична підготовка				
1.	Спеціальні вправи	45	4 (180)	Дихальні вправи з Кіокушинкай карате «Ногаре», «Ібуки», ката «Санчін», елементи «Тайчі», самострахування, акробатичні вправи, імітація технічних дій боротьби самбо без партнера, відпрацювання ударів руками, ногами, відпрацювання ударів руками та ногами на боксерських мішках, вправи із затримкою дихання
2.	Технічна підготовленість	45	6 (270)	Відпрацювання коронних прийомів з партнером
3.	Тактична підготовленість	45	6 (270)	Відпрацювання тактичних комбінацій (стійка, партер)
4.	Функціональна підготовленість	45	8 (360)	Виконання функціональних комплексів системи кросфіт
Всього за 2 блок			24 (1080)	-----
Всього за етап підготовки (1, 2 блоки)			53 (1840)	-----

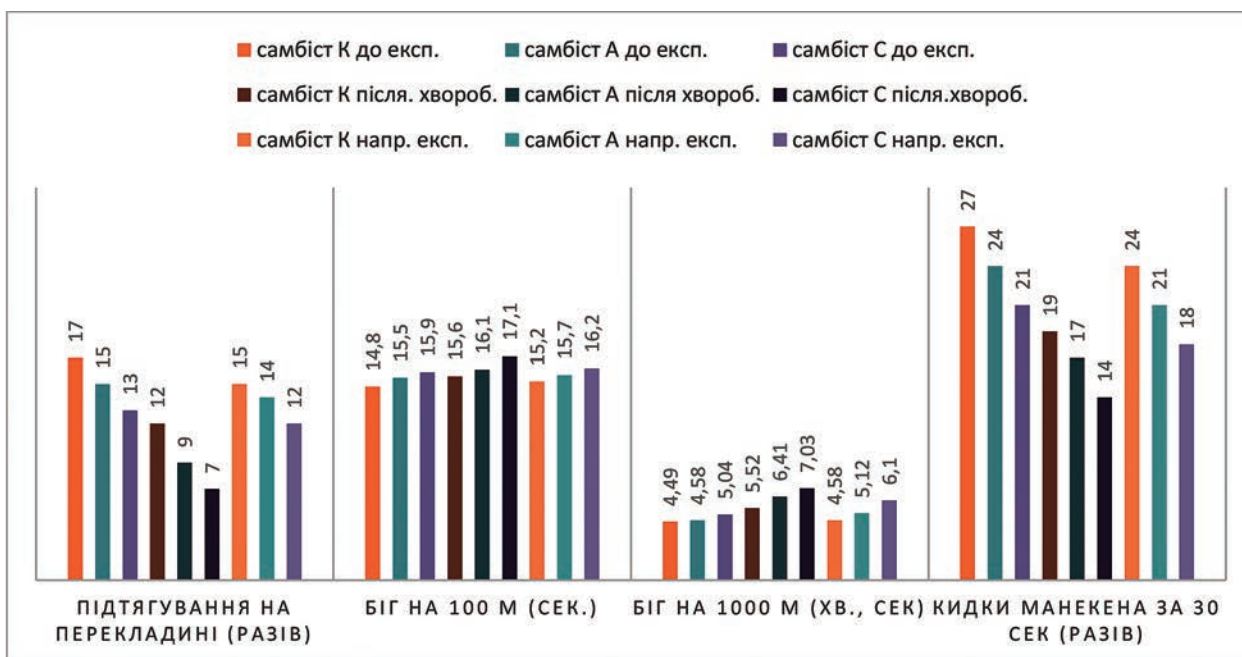


Рис. 1. Результати визначення рівня сформованості основних фізичних якостей та спеціальної фізичної підготовленості самбістів-ветеранів високої кваліфікації упродовж педагогічного експерименту

Умовні скорочення: експ. – експеримент, хвороб. – хвороба

1 місяць. Крім цього, усі досліджувані спортсмени дали згоду на участь в педагогічному експерименті, що підтверджується відповідним актом. До початку педагогічного експерименту у досліджуваних одноборців-ветеранів високої кваліфікації рівень сформованості основних фізичних якостей та спеціальної фізичної підготовленості знаходився на низькому рівні (рис. 1), що пов'язано з перенесеним ними захворюванням.

Тривалість періоду відновлення досліджуваних одноборців-ветеранів із використанням розробленої нами програми фізичної терапії (табл. 1) склала три місяці (вересень-жовтень 2020 р.). Тренування досліджуваних самбістів проводилося у відповідності до розроблених індивідуальних планів, а також із обов'язковим медичним контролем (на всіх етапах педагогічного експерименту). Кількість навчально-тренувальних занять, тривалість та зміст вказано у табл. 1.

Відповідно до плану педагогічного експерименту (листопад 2020 р.), членами науково-дослідної групи проведено контрольне тестування рівня сформованості основних фізичних якостей та спеціальної фізичної підготовленості (рис. 1) досліджуваних самбістів-ветеранів експериментальної групи. Варто зауважити, що початковий рівень фізичної та спеціальної фізичної підготовленості досліджуваних одноборців-ветеранів високої кваліфікації встановлено у відповідності до виконання контрольних тестів до захворювання.

Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами програми фізичної терапії (табл.1) встановлено, що результати

отримані наприкінці педагогічного експерименту у досліджуваних самбістів суттєво підвищилися у порівнянні із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P \leq 0,05$).

Висновки і пропозиції. Отже, головної мети дослідження – розроблення та апробація програми фізичної терапії одноборців-ветеранів високої кваліфікації (на прикладі самбістів-ветеранів 45-49 років) після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)) досягнуто, а завдання – виконано.

Відповідно до результатів педагогічного експерименту членами науково-дослідної групи встановлено, що акцентоване використання програми фізичної терапії (табл.1) забезпечило підвищення рівня фізичної та спеціальної фізичної підготовленості у досліджуваних одноборців-ветеранів. Результати дослідження впроваджені у систему фізичної терапії після лікування коронавірусної хвороби (COVID-19 (SARS-CoV-2)) і супутніх бронхо-легеневих захворювань атлетів одноборців ХОО ФСТ «Динамо».

Членами науково-дослідної групи пропонується використання спеціальних психофізичних та функціональних комплексів в системі фізичної терапії одноборців, які сприятимуть формуванню в них готовності до змагальної діяльності на різних етапах багаторічної підготовки. Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі передбачають удосконалення техніко-тактичної підготовленості самбістів-ветеранів на подальших етапах відновлення після лікування коронавірусної хвороби COVID-19 (SARS-CoV-2).

Список використаної літератури:

1. Хацаюк О. Застосування синтетичних аналогів гістаміну з метою підвищення вестибулярної стійкості військовослужбовців внутрішніх військ МВС України підрозділів спеціального призначення. *Інноваційні технології в галузі фізичного виховання, спорту, рекреації та валеології*. – Вип. 5. – Харків, 2011. С. 28-33.
2. Хацаюк О. Аналітичний огляд сучасних методик лікування хворих спортсменів високої кваліфікації на остеоартроз. *Інноваційні технології в галузі фізичного виховання, спорту, рекреації та валеології*. – Вип. 6. – Харків, 2012. С. 40-44.
3. Мазур Н., Боднар В., Гойдаш І. Методика лікувальної фізкультури для реабілітації хворих на позагоспітальну пневмонію. *Практика і досвід*. – № 3. – Київ, 2010. С. 60-63.
4. Івасик Н. модель планування індивідуальної програми фізичної реабілітації/терапії дитини з бронхо-легеневим захворюванням. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. – № 2 (58). – Харків, 2017. С. 40-46.
5. Герцик А. Створення програм фізичної реабілітації/терапії при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. – № 6 (56). – Харків, 2016. С. 37-45.
6. Григус І. Фізична реабілітація в пульмонології : навч. посібн. Атіка. Рівне, 2018. 258 с.
7. Денисова О. Діагностика та лікування інфекційного загострення хронічного бронхіту : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : 14.01.27. Київ, 2019. 163 с.
8. Rossi S., Tazza R. Efficacy and safety of a new immunostimulating bacterial lysate in the prophylaxis of acute lower respiratory tract infections. *Arzneim. Forsch. drug*. – Vol. 54. – USA, 2004. С. 55-56.
9. Honda J., Yano T., Kusaba M., et al. Clinical use of capillary PCR to diagnose *Mycoplasma pneumoniae*. *Microbiol.* – Vol. 38 (4). – USA (American Society for Microbiology), 2000. С. 1382-1384.
10. Petruhnov A., Ruban L., Okun D., Honcharov A., Lytovchenko A., Ananchenko K., Khatsayuk O., Turchynov A., Garkavy O. A Quality Factor Of Cardiovascular System Reaction On A Daily Physical Exertion Of Students. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. – Vol. 10, Issue 2. – India, 2019. С. 521-524.
11. Рубан Л., Хацаюк О., Ярещенко О., Корольов А., Оленченко В. Вегетативна реактивність у спортсменів у стані перетренованості. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. – №4 (72). – Харків, 2019. С. 54-59.
12. Ананченко К., Хацаюк О. Особливості тренувального процесу та техніко-тактичної підготовленості дзюдоїстів-ветеранів. *Єдиноборства*. – № 14. – Харків, 2018. С. 4-18.
13. Кіндзер Б. Швидке відновлення показників серцево-судинної системи після значних психофізичних навантажень в кіокушинкай карате з допомогою ката «Санчін». *Здоров'я, спорт реабілітація*. – № 1. – Харків, 2015. С. 30-34.
14. Кіндзер Б., Гузій О. Застосування ката «Санчін» спортсменами-каратистами для прискореного відновлення показників серцево-судинної системи в кіокушинкай карате. *Молода спортивна наука України*. – № 19. – Львів, 2015. С. 73-79.
15. Кіндзер Б. Вплив Ката в Кіокушинкай карате, як засобу психофізичного відновлення кваліфікованих спортсменів. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*. – Т. 21. Вип. 1. – Переяслав-Хмельницький, 2015. С. 289-293.

Khatsaiuk O., Kindzer B., Karasievykh S., Skliarenko V., Olenchenko V. Model of individual program of occupational therapy of martial arts veterans after treatment of coronavirus disease (COVID-19)

Today, there is an outbreak of Coronavirus Disease COVID-19 (SARS-CoV-2), which in its scale has affected all groups of the population, including athletes of various Sports and age groups. In these circumstances, the importance of finding new forms, methods and means of Physical Rehabilitation of athletes (different Sports qualifications and age groups) after treatment of Coronavirus Disease, which emphasizes the relevance of the chosen area of Scientific Research and its Practical orientation.

The main Purpose of the study is to develop and test a Program of Physical Therapy for highly Qualified Veterans after treatment of Coronavirus COVID-19 (SARS-CoV-2).

Research methods: analysis and generalization of the Results of Scientific and Methodological, Special (reference literature) and relevant research areas of Internet resources, expert evaluation, Instrumental Research Methods (video analysis, biomechanical analysis), Methods of Mathematical and Statistical data processing.

In order to test the Program of Physical Therapy developed by the members of the research group (Table 1), a Pedagogical Experiment was conducted (2nd stage of the research). The study involved Sambo Wrestlers of older age groups (Veterans 44, 45, 47 years, respectively, n=3 people., Codes: K, A and C), which recovered after treatment with Coronavirus disease COVID-19 (SARS-CoV-2) complicated by Pneumonia, and which on the Recommendation of Doctors admitted to Training.

Prior to the beginning of the Pedagogical Experiment, the level of formation of basic Physical Qualities and Special Physical readiness was at a low level (Fig. 1), which is associated with the disease they suffered.

During the Pedagogical experiment, the studied Veteran Sambo Wrestlers used the Program of Physical Therapy developed by us (Table 1). At the end of the Pedagogical experiment (November 2020), members of the Research group conducted a control test of the level of formation of basic Physical Qualities and Special Physical readiness (Fig. 1) of the studied Sambo Veterans of the Experimental group. It should be noted that the initial level of Physical and Special Physical readiness of the studied Martial Arts Veterans of high Qualification is set in accordance with the control tests for the disease. Comparing the indicators before and after using our proposed Physical Therapy Program (Table 1), it was found that the results obtained at the end of the Pedagogical Experiment in the studied Sambo Wrestlers significantly increased compared to baseline and these differences are mostly significant (Eg, $P \leq 0.05$).

Key words: sambo wrestling, veteran sport, recovery, competencies, coronavirus, training process, martial arts, pedagogical modeling, program, physical therapy.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.31>

С. Г. Чиж

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Дунайського інституту

Національного університету «Одеська морська академія»

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ СУДНОВОДІЯМИ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів оволодіння майбутніми судноводіями загальнонавчаною англійською мовою, англійською мовою за професійним спрямуванням, морською англійською мовою. Відзначено, що бакалавр судноводіння – фахівець, здатний вирішувати завдання судноводія у разі самотійного несення вахти на судні та виконувати обов'язки помічника капітана в межах завдань, пов'язаних з управлінням судна на рівні експлуатації. Визначено, що загальноприйнята робоча мова (англійська) має компетентно застосовуватись судноводіями задля забезпечення безпеки судна, його екіпажу і навколишнього середовища. Особлива увага при цьому приділяється вивченню Стандартних фраз для спілкування на морі.

Аналізуються аспекти взаємозумовленості теоретичної та практичної підготовки майбутніх судноводіїв під час їх навчання у вищому морському навчальному закладі, зокрема під час роботи в лабораторіях, з тренажерами, у мультимедійних та інтерактивних класах, комп'ютерних класах з прикладним програмним забезпеченням. Доведено, що в результаті роботи у мультимедійних та інтерактивних класах, а також комп'ютерних класах з прикладним програмним забезпеченням у ДІНУ «ОМА» у майбутніх судноводіїв: підвищується інтерес до вивчення морської англійської мови; з'являється бажання спілкуватися англійською мовою на професійні теми; формуються навички ведення переговорів з іншими суднами та береговими станціями; удосконалюються навички володіння англійською мовою у разі роботи з навігаційними публікаціями; розвиваються навички ведення ділового листування; формуються навички виконання обов'язків на судні; удосконалюється процес надання медичної допомоги.

Вищі морські навчальні заклади мають створювати майбутнім судноводіям умови для оволодіння міжнародною стандартною мовою в обсязі, необхідному для виконання своїх функціональних обов'язків, та організації управління інтернаціональним екіпажем, а отже, триває постійний пошук розв'язання актуальних проблем навчання морської англійської мови.

Ключові слова: судноводій, загальнонавчана англійська мова, англійська мова за професійним спрямуванням, морська англійська мова, стандартні фрази для спілкування на морі, практична підготовка майбутніх судноводіїв.

Постановка проблеми. Для фахівців морського флоту знання англійської мови є не лише професійно важливою якістю, а й кваліфікаційною вимогою. Документом, що безпосередньо регламентує мінімальні вимоги до освіти судноводіїв, є Міжнародна конвенція про підготовку та дипломування моряків та несення вахти 1978 р. з поправками 1995 р. У частині, що стосується англійської мови для судноводіїв, зазначено, що випускник вищого морського навчального закладу повинен набути рівня «Компетентний користувач морської англійської мови», адже саме вона стане їхнім «робочим середовищем».

При цьому достатній рівень комунікативної компетентності судноводія полягає в оволодінні ефективними засобами професійної взаємодії, що сприяють професійній успішності в майбутньому, зокрема: з метою побутового спілкування; технічної термінології в галузі мореплавства; медичних термінів (у площині надання першої медичної допомоги,

особистого звернення до лікаря тощо); з міжнародного законодавства (правила поведінки та взаємодії на воді, надання допомоги, безпеки тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Випускнику морського навчального закладу необхідні знання не стільки загальнонавчаної англійської мови (General English, English for Academic Purposes (EAP), скільки англійської мови за професійним спрямуванням або професійно орієнтованої англійської мови – English for Specific Purposes (ESP), а також морської англійської мови – Maritime English. Широке висвітлення зазначені питання отримали в наукових дослідженнях С. Cole, Т. Dudley-Evans, В. Pritchard, Р. Robinson, М. St. John, Р. Strevens, Р. Trenkner.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення питань оволодіння майбутніми судноводіями морською англійською мовою.

Виклад основного матеріалу. Згідно зі Стандартом вищої освіти України, бакалавр

судноводіння – це фахівець, який здатний вирішувати завдання судноводія під час самостійного несення вахти на судні та виконувати обов'язки помічника капітана в межах завдань, пов'язаних з управлінням судном на рівні експлуатації. При цьому судноводій має використовувати стандартні фрази ІМО для спілкування на морі та застосовувати англійську мову у писемній та усній формах. Капітан судна – особа, яка має посвідчення та на яку покладається управління судном, у тому числі судноводіння, вжиття всіх заходів, необхідних для забезпечення безпеки судноплавства, запобігання забрудненню навколишнього природного середовища, підтримання порядку на судні, запобігання завданню будь-якої шкоди судну, людям і вантажу, що перебувають на ньому [7].

Зважаючи на те, що близько 90% торгівлі на Земній кулі здійснюється морським шляхом, для судноплавної галузі, що забезпечує цю діяльність, важливо, щоб загальноприйнята робоча мова (англійська) компетентно застосовувався для забезпечення безпеки судна, його екіпажу і навколишнього середовища. Зазначене вимагає від випускників морських навчальних закладів хорошої підготовки з професійно орієнтованої англійської мови (ESP).

Так, P. Strevens [4] виділяє абсолютні і змінні характеристики ESP, зокрема, до абсолютних віднесено такі:

- ESP відповідає певним потребам тих, хто вивчає мову;
- ESP за своїм змістом належить до певної дисципліни, роду занять або діяльності;
- ESP орієнтується на мову, що характерна для такої діяльності в синтаксичному, лексичному, дискурсивному або семантичному планах;
- ESP протистоїть англійській мові для загальноновживаних цілей GE (General English).

До змінних характеристик дослідник відносить:

- ESP може обмежуватися лише тими навичками, які передбачаються для освоєння (наприклад, тільки читання);
- навчання може йти поза заздалегідь визначеною методикою.

P. Robinson [3] дає визначення ESP, ґрунтуючись на пріоритетності аналізу потреб, і виділяє основні її критерії та низку характеристик, що відносяться до неї. Ключовим критерієм, зокрема, є цілеспрямованість, а характеристиками – курси ESP, протягом яких студентам необхідно досягти певних цілей з підготовки до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Так, T. Dudley-Evans і M.St. John [2] вважають, що навчання відбувається паралельно з певною професією або дисципліною, тому необхідно застосовувати методи навчання, відмінні від тих, що використовуються під час вивчення загальноновживаної англійської мови. У такому разі під методами

навчання науковці розуміють характер взаємодії між викладачем ESP і студентами. На думку дослідників, усе навчання ESP має неодмінно відображати методи навчання, застосовувані в дисципліні або професії, на «службі» якої ESP і знаходиться.

При цьому дослідники [2] виділяють абсолютні та змінні характеристики ESP. Так, до абсолютних показників ESP відносять те, що вона: відповідає потребам студента; в ESP застосовуються певні методи навчання та види діяльності, властиві певній професії; ESP фокусується на мові (граматиці, лексиці, фонетиці), навичках і вміннях, властивих такій діяльності. Серед змінних характеристик ESP дослідники виділяють: такі, що пов'язані або будуються з урахуванням певної дисципліни або спеціальності; призначені для вивчення дорослими категоріями студентів (у навчальних закладах вищого професійного навчання). Крім вищезазначеного, ESP розрахована на студентів з базовим або хорошим знанням англійської мови.

P. Trenkner [5], досліджуючи феномен «морська англійська мова», зазначав, що саме вона має використовуватись як інструмент для забезпечення комунікації міжнародного морського співтовариства, забезпечувати безпеку судноводіння і сприяти всебічному розвитку морської галузі.

На думку фахівців у галузі морської англійської мови (A. Glover, E. Johnson, D. Kalogjera, B. Pritchard, P. Strevens, P. Trenkner, F. Weeks), з лінгвістичної точки зору вона являє собою певний різновид професійно орієнтованої англійської мови. При цьому її відмінність від інших різновидів ESP полягає в частотності вживання певних лінгвістичних форм та їх застосування, а також специфічному відборі деяких (лексичних, граматичних чи прагматичних) характерних засобів загальноновживаної англійської мови. Отже, морська англійська мова – це лише різновид мови (а не окрема мова), спеціально відібрана лексика, затверджена і рекомендована для використання морським співтовариством задля досягнення ефективної комунікації в повсякденному житті на борту судна, у спілкуванні між суднами та з береговими станціями.

Морська англійська мова, на думку С. Cole, B. Pritchard, P. Trenkner, є комплексом реалізації англійської мови, який:

а) належить до певного морського оточення або фону (у процесі судноводіння, вирішенні ситуацій небезпечного зближення суден, запитах про постановку судна на швартування чи відшвартовку) під час проведення вантажно-розвантажувальних операцій і т.ін.;

б) використовується в певному контексті або ситуаціях (на борту судна, в порту, на березі, в доку і т.ін.);

в) передбачає участь представників цілком певних судових або берегових мовних спільнот;

г) використовується у ситуаціях спілкування, пов'язаних з різними обставинами роботи в морі, коли на успішність комунікації впливають різні фактори (для отримання або відправки радіотелефонних повідомлень, усної взаємодії у рульовій рубці і т.ін.);

г') використовується і формується за певних соціолінгвістичних обставин (взаємодія між тим, хто чує і говорить для забезпечення радіотелефонних переговорів, які часто здійснюються в умовах стресу або навіть паніки) [1].

Англійська мова є важливим навчальним інструментом у отриманні знань у галузі морської науки і техніки, що має велике значення для навчання морської англійської мови, при цьому практикується паралельна робота викладачів англійської мови і спеціальних дисциплін (С. Cole, В. Pritchard, Р. Trenkner [1]).

Доцільно зазначити, що на морі, крім вербальних, використовуються й невербальні і семіотичні системи, мова знаків і паралінгвістичні елементи, зокрема: попереджувальні знаки і таблички на палубі, у машинному відділенні, інших приміщеннях, маркування буїв і берегових знаків, звукові сигнали і т.ін. Незалежно від того, в якій формі (усній чи письмовій) вони застосовуються, це – надійні засоби комунікації, які використовуються як на борту судна, так і між суднами, а також між судном і береговими об'єктами.

Отже, зауважимо, що саме англійська мова є основним засобом спілкування у багатонаціональному екіпажі, що складається з представників різних культур як на судні, так і на березі. При цьому спілкування в портах, доках, на фарватерах, у протоках і міжнародних морських шляхах здійснюється виключно англійською мовою.

З метою уникнення непорозумінь міжнародним морським співтовариством робилися спроби впровадження норм ведення радіотелефонних переговорів на морі, створення стандартного словника термінів. Початок робіт у зазначеному напрямі відноситься до 1973 року, коли на 27-й сесії Комітету з морської безпеки Міжнародної морської організації (ІМО) було прийнято рішення про необхідність визначення рівнів володіння англійською мовою та лексичного мінімуму задля забезпечення безпеки мореплавства. З того часу проблема навчання морської англійської мови, перевірки рівня володіння нею стала актуальною темою обговорень і увійшла в резолюції, типові програми і документи, прийняті Міжнародною морською організацією.

У роботі з переробки і розширення Стандартного морського навігаційного словника брали участь фахівці в галузі судноплавства, прикладної лінгвістики, різні компанії і організації (BBC, Асоціація морських лоцманів, Асоціація працівників маякових служб і засобів судноводіння, різні підкомітети

ІМО тощо). Остаточний виправлений і доповнений варіант словника було сформовано у 2001 р., коли Міжнародна морська організація схвалила і рекомендувала до обов'язкового використання в повсякденній практиці моряків Стандартні фрази для спілкування на морі (Standard marine phrases for communication at sea – SMCP). Це універсальний набір фраз, метою якого є забезпечення безпеки мореплавства і захисту морського середовища, а призначенням – спрощення й уніфікація спілкування на морі. Використання стандартних фраз стало однією з обов'язкових вимог і внесено до міжнародних конвенційних документів (ПДМНВ 78/95), що регулюють підготовку фахівців морського профілю.

Зважаючи на те, що судноводій спілкується не лише на борту судна, зауважимо, що його робота – складний комплекс різних видів діяльності, за якої знання загальнонавчальної англійської мови є вкрай важливим. Тому наявність стандартних фраз не звільняє від необхідності застосування реальних, широко використовуваних розмовних форм комунікації.

Отже, до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (ПДМНВ-78) в 2010 році внесено корективи, що підвищують вимоги до іншомовної компетенції моряків, при цьому всім членам екіпажу слід опанувати здатність вести не тільки зовнішні переговори, але й «спілкуватися з іншими людьми на судні з основних питань безпеки» [6].

Зауважимо, що ІМО постійно приймає нові директиви, установки та нормативні акти, які за своєю сутністю спрямовуються на підвищення безпеки мореплавства, що підсилює питання підвищення рівня знань судноводіїв у галузі англійської мови. До того ж регламентовані, кількісно і якісно обґрунтовані вимоги, які чітко прописані морськими конвенціями і резолюціями, постійно змінюються та доповнюються в умовах технологізації морських галузей та автоматизації діяльності екіпажів. Вони також підсилюють потребу в обов'язковій широкодіапазонній підготовці майбутніх моряків, зокрема судноводіїв.

Постійна співпраця з представниками мореплавства з інших країн підтверджує необхідність не тільки вивчення англійської як міжнародної мови, а й вказує на потребу вивчення професійної термінології англійською мовою вже у процесі навчання судноводіїв в умовах вищого морського навчального закладу. Задля досягнення зазначених цілей у Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія» активно використовуються лабораторії та тренажери.

Лабораторії призначені для підготовки щодо:

– використання засобів індивідуального захисту, визначення санітарно-гігієнічних параметрів виробничого середовища, визначення та оціню-

вання показників негативного впливу забруднюючих речовин, з надання першої медичної допомоги, суднових рятувальних засобів та техніки їх використання, з питань безпеки та охорони на морі;

- радіолокаційних станцій та електронного навігаційного устаткування;
- навігаційного планування рейсу судна та навігаційної прокладки;
- електронавігаційних приладів (компаси, лагі, ехолоти, автостернови).

Тренажери:

- тренажер планування вантажних операцій;
- тренажер вантажних та баластних операцій суховантажного судна (DCHS 2000);
- обладнання GMDSS Sailor 2000 та GT-2007 і тренажери GMDSS Sailor 4000 та TGS-2000;
- тренажер Transas NT PRO 5000, EKNIC версія NS 4000 (6 повномасштабних містків, які працюють окремо чи по мережі та місце інструктора);
- тренажер Transas NT PRO 5000, EKNIC версія NS 3000 (6 містків і інструктор);
- два тренажери Transas NT PRO 3000, EKNIC версія NS 2500 (6 містків і інструктор у кожному приміщенні);
- тренажер Transas NT PRO 5000, EKNIC версія NS 4000 (повномасштабний місток з візуалізацією);
- тренажер Transas NT PRO 5000, EKNIC версія NS 4000 (6 повномасштабних містків і інструктор).

Застосування зазначених лабораторій та тренажерів сприяє отриманню практичних знань студентів/курсантів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» з таких аспектів їхньої підготовки, як:

- технічні системи та комплекси суден (суднові механічні системи, електрообладнання і електронна апаратура та системи управління, системи радіозв'язку);
- методи експлуатації суден та їх систем;
- навігаційне обладнання, системи та процеси навігаційного обслуговування;
- управління операціями суден;
- процеси судноводіння, методи обробки та розміщення вантажів на судах;
- системи управління рухом суден;
- організація роботи екіпажів та піклування про екіпаж та інших осіб на судах;
- системи забезпечення безпеки судноплавства.

Матеріально-технічне забезпечення освітньої програми включає, зокрема, й мультимедійні та інтерактивні класи, комп'ютерні класи з прикладним програмним забезпеченням, що вкрай позитивно впливає на досягнення необхідного рівня володіння студентами англійською мовою.

Зауважимо, що в результаті роботи у мультимедійних та інтерактивних класах, а також комп'ютерних класах з прикладним програмним забезпеченням у студентів/курсантів:

– підвищується інтерес до вивчення морської англійської мови;

– з'являється бажання подавати і розуміти команди, спілкуватися англійською мовою на професійні теми, зокрема ведення міжкультурної комунікації морською англійською мовою відповідно до стандартних фраз ІМО;

– формуються навички ведення переговорів з іншими суднами та береговими станціями, листування і заповнення документації щодо комерційних і правових аспектів роботи судна;

– удосконалюються навички володіння англійською мовою у роботі з навігаційними публікаціями, повідомленнями мореплавцям, лоціями, паперовими та електронними носіями, телексами, що містять метеорологічну інформацію, повідомленнями щодо безпеки судна та його експлуатації, інструкціями, керівництвами, правилами мореплавства і т.ін.;

– розвиваються навички ведення ділового листування, оформлення прибуття-відходу судна, виконання вантажних операцій, складання морських протестів та ін.;

– формуються навички виконання обов'язків на судні, зокрема: прийом-здача вахти, інструктаж з безпеки та охорони праці, запобігання забрудненню доквілля, проведення навчань на борту судна;

– удосконалюється процес надання медичної допомоги, зокрема: запит консультації по радіо; прийняття рекомендацій та складання супровідних медичних документів у разі евакуації хворого до берегового лікувального закладу.

Висновки і пропозиції. Отже, вищі морські навчальні заклади зобов'язані створювати курсантам, які навчаються за спеціальністю «Судноводіння», умови для оволодіння міжнародною стандартною мовою в обсязі, «необхідному для виконання своїх функціональних обов'язків та організації управління інтернаціональним екіпажем» [7]. З огляду на високі вимоги держави, у вітчизняній методиці навчання іноземних мов триває постійний пошук вирішення актуальних проблем навчання курсантів морської англійської мови.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що у процесі підготовки майбутніх судноводіїв провідною навчальною дисципліною є морська англійська мова, адже саме вона сприяє забезпеченню безпеки судна, екіпажу, вантажу та навколишнього середовища.

Список використаної літератури:

1. Cole C., Pritchard B. and Trenkner P. Maritime English Instruction – ensuring instructors' Competence. *IBERICA Journal*, No. 14, 2007.
2. Dudley-Evans T., St. John M. *Developments in ESP*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003.

3. Robinson P. ESP today: A Practitioner's Guide. Hemel Hempstead : Prentice Hall International, 1991.
 4. Strevens P. ESP after Twenty Years: a Re-appraisal. In Tickoo M. (Ed.) ESP: State of the art. Singapore : SEAMEO Regional Language Centre, 1988.
 5. Trenkner P. Maritime English. An attempt at an Imperfect Definition. Dalian : Dalian Maritime University, 2000.
 6. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (ПДМНВ-78) / відп. виконавець В.П. Стрільців; пер. з англ. В.П. Стрільців та ін. Санкт-Петербург : ЦНИИМФ, 2010. С. 330.
 7. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 27 «Транспорт», спеціальність 271 «Річковий та морський транспорт». Затверджений наказом МОН України від 13.11.2018 р. № 1239.
-

Chyzh S. Some aspects of learning maritime English by future navigators

The article deals with the search for effective ways of acquirement the General English, English for Specific Purposes and Maritime English by future navigators. It is noted that the Bachelor of Navigation is a specialist who is able to solve the tasks of the navigator while on keeping ship's watch and perform the duties of captain's assistant within the tasks related to the ship's management at the operational level. It is determined that the generally accepted working language (English) should be competently used by navigators to ensure the safety of the vessel, her crew and the environment. Particular attention is paid to the study of Standard Marine Communication Phrases.

Aspects of interdependence the future navigators' theoretical and practical training during their studying in a higher maritime educational institution, in particular when working in laboratories, with simulators, in multimedia and interactive classes, computer classes with application software are analyzed. It is proved that as a result of work in multimedia and interactive classes, as well as computer classes with application software in DINU "OMA" in future navigators: increase interest in learning Maritime English; grow up a desire to communicate in English on professional subjects; skills of negotiation with other vessels and shore stations are formed; English language skills are improved when working with navigation publications; develop business correspondence and skills of performing duties on the ship; the process of providing medical care is being improved.

Maritime higher education institutions must create the conditions for future navigators to master the international standard language to the extent necessary to perform their duties and organize the management of the international crew, and therefore the ongoing search for solutions to actual problems of Maritime English.

Key words: navigator, General English, English for Specific Purposes, Maritime English, Standard Marine Communication Phrases, future navigators' practical training.

УДК 378.14:81

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.32>**О. М. Чистіліна**викладач кафедри романо-германської філології
Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»

ПРО ЗНАЧЕННЯ ФОНЕТИЧНОГО АСПЕКТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У цій статті розглядається актуальність і безсумнівна значущість роботи над вимовою, аналізується сучасна методика викладання фонетичного аспекту у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ).

У статті розглядаються проблеми, з якими доводиться стикатися викладачам англійської мови для постановки коректної вимови в процесі навчання студентів.

У статті представлені деякі методи, які можуть використовуватися на заняттях з англійської мови для поліпшення постановки правильної вимови, апробовані в ході освітнього процесу. А також розглядаються фактори, що впливають на вміння правильно засвоювати вимову англійських слів.

Вимова дуже важлива в мовній навчальній програмі, і студенти і викладачі повинні звернути пильну увагу на вимову. Викладачі повинні зосередити свої зусилля на навчання правильної вимови студентів, мотивувати і застосовувати різні методи навчання, щоб уникнути характерного українського акценту в англійській мові. Звичайно, це непросте завдання. Важливо, щоб учні вивчили англійську для міжнародного спілкування і навчилися говорити цією мовою вільно.

Фонетика прищеплює навичку розпізнавання слова за звуком, яка з практикою покращує швидкість мови і акцент. Згідно з дослідженням люди з ідеальним акцентом більш упевнені у собі і володіють навичками бути переконливими. Це також може допомогти студентам у майбутній кар'єрі. Правильна англійська вимова має дуже вагомий значення для спілкування, щоб бути правильно зрозумілим і уникнути непорозуміння.

Помилково вважати, на наш погляд, що вимова – це те, що буде розвиватися саме по собі і не вимагає додаткової роботи. З огляду на існування такої точки зору не завжди приділяється належна увага роботі над вимовою. Такий підхід має місце бути з декількох таких причин, як:

- низька ймовірність досягнення рівня вимови до рівня «носії»;
- брак можливостей спілкування з носіями мови;
- найменше уваги приділяється викладанню вимови на заняттях з англійської мови;
- небажання студентів приділяти належну увагу роботі над вимовою.

Однак ці причини не виправдовують якусь небалість щодо навчання вимови, саме навчання обов'язкове для досягнення зрозумілого мовленнєвого відтворення. Навчання вимови тут не важливе для досягнення ідеальної моделі вимови, але це важливо для розвитку більш ефективних комунікативних навичок. Найбільш поширеними причинами не досить ефективного навчання фонетичного аспекту є брак мовної практики.

Ключові слова: фонетика, вимова, спілкування, комунікація, мотивація, інтонація, ритм, наголос.

Постановка проблеми. Натепер англійська мова є найбільш затребуваною міжнародною мовою. З кожним роком усе більше абітурієнтів вступають на факультети іноземних мов, бажаючи оволодіти іноземною мовою повною мірою. Для цієї мети вони багато років вивчають англійську мову в школі або інших навчальних закладах. Однак під час вивчення іноземної мови не досить часу й уваги приділяється фонетичному аспекту як з боку викладачів, так і з боку студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам навчання фонетики присвячені доробки таких методистів, як Г.В. Рогова, Ф.М. Рабінович, Т.Є. Сахарова «Методика навчання іноземних мов у середній школі», Л.Н. Репнікова «Про специфіку навчання фонетики в курсі другої іноземної мови», І.В. Фролова

«До питання про фонетичну інтерференцію у процесі навчання другої іноземної мови», Н.В. Матвєєва «Навчання фонетики англійської мови у професійній освіті», Є.О. Французська «Особливості навчання фонетики англійської мови на курсах підвищення кваліфікації», та інших дослідників.

Мета статті. З урахуванням вищезазначеної проблеми мета цієї роботи – виявити важливість і особливості викладання фонетики англійської мови в мовних вищих навчальних закладах, позначити проблеми в галузі фонетики і запропонувати шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. Постановка вимови вважається невід'ємним компонентом навчання іноземної мови, оскільки це впливає на комунікативну і мовленнєву компетентність учнів.

Поширеною помилкою багатьох студентів, які вивчають другу іноземну мову, є недостатня увага до вимови. Недооцінка важливості вимови загалом пояснюється тим, що студенти схильні помилково думати, що вимова менш важлива порівняно з іншими аспектами англійської мови, такими як граматики, читання, письмо. Однак добре відомо, що у студента з відмінною граматикою, у якого відсутня добре поставлена вимова, комунікація англійською мовою буде серйозно ускладнена з носіями мови. Передача інформації без правильної вимови можлива, однак розуміння може бути спотворене, наприклад, якщо неправильно вимовляються ключові слова.

Студенти повинні надавати всім аспектам англійської мови однакове значення, тільки в цьому разі можна говорити про ефективність засвоєння іноземної мови. Фонетичний аспект слід вважати одним із пріоритетних під час вивчення іноземної мови.

Є зв'язок між вимовою і сприйняттям на слух. Оскільки слухачі очікують, що мова співрозмовника/оратора буде слідувати певним ритмам рідної мови слухача. Але ритм і інтонація в українській та англійській мовах абсолютно різні. З цієї причини слухачі просто не можуть зрозуміти сенс. Так само слухачі повинні знати, як організована мова і що означають зразки інтонації для точної інтерпретації мови. Таким чином, вивчення вимови розвиває здібності учнів зрозуміти розмовну англійську.

Англійська вимова має різні компоненти, такі як звуки, наголос і зміна висоти тону, і учень повинен зрозуміти їх функцію. Як тільки учні усвідомлюють, що в англійських словах є структура наголосу, що слова можуть вимовлятися трохи по-різному, що висота голосу може бути використана для передачі значення, тоді їхня вимова буде набагато кращою.

Правильна англійська вимова має дуже велике значення для спілкування, щоб бути правильно зрозумілим і уникнути непорозумінь. Неправильна вимова звуків у словах, так само, як і наголос на певний склад, найчастіше різко змінює значення і контекст слова, тим самим незворотно змінюючи значення речення, що передається.

Гарним прикладом є слово "Present".

У слові "present" два склади, які можна відокремити і виділити інтонацією по-різному залежно від того, що ви хочете сказати.

Якщо хтось скаже "present" з наголосом на перший склад – це буде іменник, що означає «подарунок».

А якщо вимовити "present" з наголосом на другий склад, то це буде дієслово, яке означає «представляти комусь».

Або у фразі My brother is a worker учень скаже [ɔ:] замість [z:], то це змінить весь сенс речення. А речення The rabbit eats carrots стане безглуздим, якщо в слові eats вимовити короткий звук [i] замість довгого [i:].

Подібні помилки слід одразу ж виправляти, пояснюючи і показуючи артикуляції звуків.

Не варто забувати, що в українській мові дзвінкий приголосний часто приглушується в кінці слова, наприклад: Бог [Бох], хоча в англійській мові це неприпустимо, оскільки цілком може бути змінене значення слова.

Наприклад: bed – [bet], kid – [kit] [1].

Цілком очевидно, що недотримання подібних теоретичних правил може призвести до нерозуміння під час комунікації.

Дуже поширена думка, що навички вимови пов'язані з музичними навичками. Однак немає ніякого зв'язку між музичними здібностями і здатністю до вимови. Навчання вимови – це скоріше пізнавальна навичка, для якої деякі люди можуть мати здібності і/або інтерес і мотивацію, ніж інші.

Загальне спостереження показує, що саме ті, хто починає вивчати англійську мову після шкільних років, найбільш схильні зазнавати серйозних складнощів з придбанням зрозумілої вимови, причому ступінь складності помітно зростає з віком. Ця складність не має нічого спільного з інтелектом або рівнем освіти, або навіть зі знанням англійської граматики і словникового запасу.

Коли людина дорослішає, голосові зв'язки загартовуються, оскільки студенти звикли використовувати звуки рідної мови, які, безумовно, відрізняються від англійської. І у разі спроби відтворити англійську мову, вони змішують звуки англійської мови зі звуками рідної. Однак дослідження показують, що навколишнє середовище і мотивація можуть бути більш важливими факторами в розвитку вимови, ніж вік і акцент. Абсолютно кожен студент може досягти успіху, якщо підійти до навчання свідомо і професійно.

Наступний фактор, який впливає на вимову, полягає в тому, що в неможливих школах приділяється не досить часу і уваги вивченню фонетичних навичок англійської мови. У разі вступу до мовного ВНЗ студентам доводиться вивчати фонетику, можна сказати, заново. Вони вже вступили з досить хорошим словниковим запасом, але деякі слова можуть бути завчені з неправильною вимовою. На цьому етапі для них складне завдання – переучуватися.

Студенти не розуміють, для чого потрібен цей аспект, і часом вважають його нудним і непотрібним. Слід зазначити, що випускники неможливих шкіл у разі вступу до мовного вищого навчального закладу потребують особливої психологічної підтримки. Деякі студенти відчувають збентеження, коли починають практикувати голосні звуки.

Тому на заняттях проводиться низка ефективних методів для зниження занепокоєння і набуття впевненості, що, безумовно, дасть позитивний результат у навчанні. Як зазначає Н.Д. Гальськова, основними «зброями» викладача стають

похвала, схвалення, поради, прохання чи доброзичливий осуд. Завдяки сприятливим міжособистісним відносинам студент не буде відчувати почуття страху перед можливими фонетичними помилками, почне почуватися впевнено і розкуто. Також у доброзичливих взаєминах рівень мотивації до навчального процесу значно підвищується [2].

Група учнів зазвичай перебуває приблизно на одному рівні, але іноді деякі студенти можуть значно відрізнятись за рівнем. Це призводить до деяких труднощів у викладанні, вимагає терпіння і гнучкості з боку викладачів.

Так само є чинники, що ведуть до зниження мотивації, в учнів відсутні навички самостійної роботи над вимовою. Можна відзначити, що учням не вистачає навичок слухання і інтересу до вивчення англійської мови. Поширеною помилкою на заняттях є те, що студенти не несуть відповідальність за поліпшення власної вимови. У цьому разі мотивація студента повинна розглядатися як центральна ланка до успішного навчання. Студент грає головну роль у поліпшенні власної вимови. Викладачі виступають тренерами з вимови, а студенти повинні бути активними учнями, які проявляють ініціативу в навчанні.

Неможливо навчитися говорити правильно, лише слухаючи теорію. Максимум часу приділяється практиці і самостійній роботі над поліпшенням вимови. У цей час зразком англійської вимови є не тільки мова викладача, а також різні інтернет-ресурси, присвячені вивченню фонетики. Вони будуть корисні як для викладача, дозволяючи зробити заняття з фонетики більш ефективними, так і для студента, працюючи самостійно над вимовою. Навчання вимови не може зводитися тільки набором правил, а замість цього має бути частиною загальної системи комунікації. Навчальний процес слід організувати з творчим підходом, вправи повинні бути простими, доступними, цікавими і поєднувати практику і теорію.

Нижче наведені методи, які можуть бути використані для навчання вимови.

Заняття починається з діагностичного аналізу розмовної англійської кожного студента і підбирається індивідуальна програма і методи навчання в конкретній групі студентів. Звіт про результати аналізу студента надається в індивідуальному порядку.

Далі викладач знайомить студентів з органами мовлення і як з ними працювати для якісного відтворення англійських звуків. Порівняння з рідною мовою може допомогти деяким студентам відчути різницю з мовою, що вивчається, для більш успішної вимови.

Як експеримент на початку курсу можна запропонувати студентам прослухати аудіоматеріал носія розмовної англійської мови. І попросити записати переклад у вигляді диктанту рідною мовою. Викладач записує, скільки відсотків мовлення було зрозумілим для студента. Але результати поки не

оголошуються. У середині курсу можна провести подібну операцію і порівняти результати з першим експериментом. Безумовно, студент побачить позитивну динаміку, що дасть йому мотивацію для подальшого навчання. На цьому етапі до студента приходить усвідомленість, що вивчення фонетики є дуже важливим аспектом.

Особлива увага на занятті приділяється звукам, наголосу, ритму і інтонації. Інтонація є важливою особливістю в англійській мові.

Не менш важливим є використання на заняттях різних ігор, тестів і вікторин, що робить заняття цікавими і захоплюючими. Ю.О. Комарова вважає, що заняття, побудовані у вигляді ігор, значно підвищують інтерес і мотивацію у студентів [3].

Нині пропонується безліч навчальних посібників з аудіо- і відеоматеріалом, що дуже актуально на фонетичних заняттях. Аудіоматеріал пропонує учням чітку модель для прослуховування, повторення і відпрацювання власної вимови. Студенти зможуть самостійно практикуватися за допомогою простих вправ «слухай і повторюй» з британським англійським акцентом.

Наприклад, Ann Baker у підручнику *Sheep or Ship (an Intermediate Pronunciation Course)* пропонує низку вправ під назвою *Minimal pairs*. Це пари слів або пропозицій, які відрізняються тільки одним звуком, наприклад *Bill bought a sheep. Bill bought a ship*. Викладач вмикає аудіозапис і студентам слід прослухати і повторити, звертаючи увагу на відмінність у вимові певних звуків. Також пропонується гра "Fingers". Викладач швидко повторює слова з різними голосними звуками, наприклад, *sheep sheep sheep ship ship sheep ship*. Студенти показують одним пальцем, якщо чують короткий голосний звук або двома, якщо довгий. Також студенти можуть тренуватися в парах для закріплення вивченого матеріалу. [4]

Michael Voughan-Rees у підручнику "Test your pronunciation" пропонує низку цікавих тестів самодіагностики, які допомагають студентам визначити наявні проблеми з вимовою і зосередитися на них. А також корисні поради, які допоможуть студентам розібратися у складніших галузях англійської вимови [5].

"English Pronunciation in Use" by Mark Hancock включає безліч практичних вправ на відпрацювання звуків, наголосу в словах, ритму та інтонацію [6].

Багато студентів, слухаючи англійську мову, основну увагу приділяють розумінню контексту, лексики і граматики. Як правило, студентам складно розпізнати зміну висоти тону, тому що вони не можуть її почути й осмислити відповідним чином. Тому, коли мова заходить про комунікації, це не дивно, що англійська мова у багатьох студентів звучить одноманітно.

Викладачеві необхідно навчити студентів розпізнавати як наголос у слові, так і наголос

у реченні, але немає жорстких і швидких правил щодо того, що буде першим. Залежно від потреб учнів, можливо, доведеться працювати над одним або обома. Викладач може попросити студентів визначити ударний склад за його вимовою. Але слід переконатися, щоб слова для студентів були невідомі. Або викладач пише слова на дошці і просить учнів переписати їх у свої зошити. Потім слова вимовляються кілька разів і викладач просить підкреслити ударний склад.

Для того щоб навчити студентів розпізнавати ритм і інтонацію в мовленні, викладач пропонує низку вправ з малюванням ліній, поділом слів на склади, підкреслюючи ударний склад, а також речення ділиться на синтагми. Ті, хто має схильність або більш мотивований, впораються з цим завданням досить швидко. Іншим може знадобитися більш інтенсивна робота. Але не слід «опускати руки» і кидати роботу над вимовою. У будь-якому разі і ті, і інші отримають величезну користь від спільної роботи над поліпшенням власної вимови.

Слід зауважити важливість засновувати заняття на словах, фразах і реченнях, а не на фонемах. При цьому особливо корисно використовувати матеріал, який має безпосереднє відношення до життя і проблем студентів, щоб вони могли практикувати слова і речення, які будуть використані в «реальному житті».

Висновки і пропозиції. З вищесказаного ми побачили, що вимова є невід'ємною частиною у вивченні англійської мови, і студенти повинні звернути пильну увагу на вимову якомога раніше.

В іншому разі «просунуті» студенти виявлять, що їм вдалося поліпшити всі аспекти англійської за винятком їхньої вимови, і помилки, які повторювалися роками, неможливо буде викоринити.

Таким чином, надання учням гарної основи вимови як нормальної частини їхнього навчання розмовного мовлення та аудіювання відкриває набагато більше можливостей для комунікації.

Гарна основа в базовій вимові – це цінний подарунок, який викладач може дати будь-якому студенту. За умови, якщо студент захоче прийняти цей дар і використовувати його в майбутній кар'єрі і в особистому житті.

Список використаної літератури:

1. Возна М.О. Англійська мова для перекладачів і філологів. «Нова Книга». 2004.
2. Гальськова Н.Д. Сучасна методика навчання іноземних мов. Посібник для вчителя. 3-є вид., перероб. і доп. Москва : АРКТИ, 2004 р.
3. Комарова Ю.О. Використання навчальних ігор у процесі навчання іноземних мов. Санкт-Петербург : «Каро», 2001.
4. Ann Baker – Sheep or Ship, an Intermediate Pronunciation Course. "Cambridge University Press". 2006.
5. Michael Vaughan-Rees. Test your pronunciation. "Penguin". 2002.
6. Hancock Mark. English Pronunciation in Use Second Edition. "Cambridge University Press". 2015.

Chystilina O. On importance of phonetic aspect in teaching foreign languages in language departments of universities and colleges

This article considers relevancy and undoubted importance of mastering pronunciation and analyzes methods of teaching phonetic aspect in universities.

The article gives consideration to problems faced by teachers of English language when teaching students correct pronunciation in the education process.

The article presents several methods, which can be used in English lessons to improve learning correct pronunciation tested by practice when teaching students.

It also addresses factors, which affect students' ability to correctly learning pronunciation of English words.

The study of pronunciation is very important part in learning foreign languages. Students and teachers should pay close attention to pronunciation. Teachers should focus their efforts on teaching the correct pronunciation, motivate and apply different teaching methods to avoid the typical Ukrainian accent in English. Of course, this is not an easy task. For students it is very important to learn English for international communication and learn to speak it fluently.

Phonetics instills the skill of word recognition by sound, which improves speech speed and accent with practice. According to researches people with perfect accent are more confident and have the skills to be persuasive. It can also help students in their future careers. Proper English pronunciation is very important for communication, to be properly understood and to avoid misunderstandings.

It is a mistake to think, that pronunciation is something that will develop by itself and does not require additional work. Given the existence of this point of view, proper attention is not always paid to working on pronunciation. This approach takes place for several reasons:

- low probability of reaching the level of pronunciation to the level of "native speaker";*
- lack of opportunities to communicate with native speakers;*
- less attention is paid to teaching pronunciation in the classroom in English;*
- students' unwillingness to pay due attention to working on pronunciation.*

However, these reasons do not justify any carelessness in teaching pronunciation, the teaching is imperative to achieve intelligible speech reproduction. Learning pronunciation is not important for achieving a perfect pronunciation model, but it is important for developing more effective communication skills. The lack of language practice is the most common reason for the lack of effective learning of the phonetic aspect.

Key words: *phonetics, pronunciation, communication, motivation, intonation, rhythm, stress.*

УДК 796.5:338.48-1(477.43)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.33>**I. М. Шоробура**доктор педагогічних наук, професор,
ректор

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ХМЕЛЬНИЦЬКІЙ ОБЛАСТІ

У статті розкрито організаційні основи туристичної діяльності в Хмельницькій області. Подано сутність туристичної діяльності, її суб'єкти, зокрема туристичні оператори, агенти, суб'єкти підприємницької діяльності у сфері туризму. Відзначено, що туристична діяльність полягає в створенні туристичного продукту, наданні туристичних послуг в інтересах громадян України, іноземних громадян, а також туристів, екскурсантів, відвідувачів та інших. Висвітлено функції туроператорів, які спрямовані на організування та створення туристичного продукту, реалізацію та надання туристичних послуг, посередницьку діяльність. Це також взаємодія з продуцентами туристичних послуг; розрахунок вартості турів і визначення ціни з урахуванням ринкової ситуації; методичне забезпечення турів; забезпечення туристів необхідним інвентарем і спеціальним спорядженням, рекламно-інформаційна діяльність, підтримання оперативного зв'язку з туристами під час подорожі. Акцентовано на природно-рекреаційний та історико-культурний потенціал Хмельницької області, що потребує розвитку туристичної діяльності, які здійснюють туроператори масового ринку та спеціалізовані туроператори, які концентрують свою увагу на певному сегменті ринку. Виокремлено актуальні об'єкти зосередження туристичної діяльності на Хмельниччині. Зокрема, це Національний культурно-історичний заповідник «Кам'янець», Бакота, Субіч, Самчики, Меджибізька фортеця, палац Сангушків, Національний природний парк «Подільські Товтри», Збручанські мінеральні види. Значна увага приділена сільському туризму Хмельниччини, кластеру «Оберіг». Важливим об'єктом туристичної діяльності є Кам'янець-Подільська фортеця. Своєрідність та унікальність міста полягають у гармонійному поєднанні ландшафту і містобудівної структури середньовіччя, чудових природних властивостей, створеної фортифікаційної системи, що не має аналогів у Європі. Основними напрямками туристичної діяльності в області є освітній, лікувальний, інформаційний, організаційний, відпочинковий, діловий.

Ключові слова: туристична діяльність, Хмельницька область, суб'єкти туристичної діяльності, туристичні об'єкти Хмельниччини, напрями туристичної діяльності.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стратегія розвитку вітчизняного туризму і курортів в Україні спрямована на його регіоналізацію, актуалізацію місцевих умов і ресурсів у контексті розвитку рекреаційно-туристичної діяльності, яку розглядають в основному на загальнодержавному рівні без з'ясування регіональних акцентів. Важливо визначити сутність туристичного потенціалу регіонів, виявити територіальні закономірності туристичної діяльності.

Важливим етапом розвитку географічних досліджень в Україні є вивчення туристичної діяльності туристичного комплексу та потенціалу регіонів. Оцінку природних та суспільно-історичних ресурсів для організації туристичної діяльності дослідники здебільшого висвітлюють на загальнодержавному рівні, не акцентуючи на регіональних особливостях.

Хмельницька область володіє багатоконпонентними ресурсами, які формують рекреаційний регіон багатопрофільного відпочинку. Розвиток туристичного комплексу, раціональна організація сучасних природних, антропогенних та культурно-історичних ресурсів потребує вивчення основних аспектів його

розвитку. У сучасних умовах соціально-економічного розвитку України одним із пріоритетних напрямів розвитку національної економіки є туризм. Вивчення туристичної діяльності у Хмельницькій області, яка має визначні культурно-історичні пам'ятки, великий ресурсно-інформаційний потенціал, є актуальним [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні засади дослідження туристичної діяльності розроблені в працях М. Крачила, О. Любіцевої, Д. Николаєнка, В. Преображенського, М. Рутинського, В. Стафійчука, І. Твердохлебова, Н. Фоменка та ін.

Вивченню особливостей туристичного комплексу слугують публікації вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Любіцевої, М. Жукової, В. Киф'яка, Н. Лейпер та ін.

Особливості туристичної діяльності визначені у дослідженнях А. Александрової, Л. Лук'янової, В. Цибух та ін., які визначають туризм як самостійний складник, вид рухливого активного відпочинку.

Питаннями туризму займалися такі зарубіжні вчені: Shaffer, Clawson, Knetsch, Cribier, Held, Stoddart, Ruppert, Maier та ін.

Особливості туристичної діяльності у Хмельницькій області розглянуто у наукових публікаціях О. Долинської, Т. Гільберг, І. Шоробури та ін., які вважали туризм важливим чинником рекреаційної діяльності, визначили його зміст, форми, основні туристичні об'єкти [3].

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити організаційні основи туристичної діяльності в Хмельницькій області, показати її зміст, форми, діяльність туроператорів.

Виклад основного матеріалу. Згідно із Законом України «Про туризм» (ст. 5), туристична діяльність полягає у створенні туристичного продукту, наданні туристичних послуг в інтересах громадян України, іноземних громадян, а також туристів, екскурсантів, відвідувачів та інших.

В Україні, а також у Хмельницькій області суб'єктами туристичної діяльності є: туристичні оператори; туристичні агенти; інші суб'єкти підприємницької діяльності, що надають послуги з тимчасового розміщення, харчування, екскурсійних, розважальних та інших туристичних послуг, а також гіді, перекладачі, екскурсороводи, спортивні інструктори та інші фахівці туристичного супроводу.

За функціональною ознакою туристична діяльність поділяється на туроператорську та турагентську. Туроператорська діяльність пов'язана з формуванням, просуванням і реалізацією туристичного продукту, яку здійснюють туроператори у процесі взаємодії із постачальниками окремих туристичних послуг.

Турагентська діяльність – це діяльність, пов'язана з просуванням і реалізацією туристичного продукту, яку здійснює юридична особа чи індивідуальний підприємець-турагент. Провідну роль в організуванні туристичної діяльності, в тому числі в Хмельницькій області, відіграють туроператори – юридичні особи, створені згідно із законодавством України, для яких виключною діяльністю є організування та створення туристичного продукту, реалізація та надання туристичних послуг, а також посередницька діяльність. Туроператорська діяльність здійснюється на основі ліцензії [4].

Основні функції туроператора полягають у вивченні потреб туристів; формуванні туристичних продуктів та їх апробації; взаємодії з продуцентами туристичних послуг; розрахунку вартості турів і визначенні ціни з урахуванням ринкової ситуації; методичному забезпеченні турів; забезпеченні туристів необхідним інвентарем і спеціальним спорядженням, а також матеріалами і продукцією рекламного-сувенірного характеру; рекламно-інформаційній діяльності; реалізації туристичного продукту; контролюванні якості та безпеки туристичного обслуговування; підтриманні оперативного зв'язку з туристами під час подорожі.

Інтенсивний розвиток туристичної діяльності у Хмельницькій області вимагає відповідної спеціалізації туроператорів. Це туроператори масового ринку, які формують значну кількість турів та спеціалізовані туроператори, які концентрують свою увагу на певному туристичному продукті чи сегменті ринку. Посередницьку діяльність із реалізації туристичного продукту та супутніх послуг здійснюють турагенти.

Хмельницька область має великий природно-рекреаційний, а також історико-культурний потенціал, що потребує розвитку туристичної діяльності. Зокрема, це Національний історико-архітектурний заповідник «Кам'янець» (м. Кам'янець-Подільський), який щорічно відвідують понад 100 тис. осіб. Надзвичайно привабливі для туристів пам'ятки садово-паркового мистецтва XVIII ст. у с. Маліївці, Михайлівці, Голозубинці, Бакотсько-печерський монастир, замок-фортеця XIV–XVI ст. у смт Меджибіж та ін. Область часто відвідують туристи-паломники: хасиди у смт Меджибіж, католики під час паломництва до костьолу смт Летичів, де знаходилась ікона Святої Божої Матері. Розвиток цього виду туристичної діяльності надзвичайно актуальний [2].

Хмельниччина має зручне географічне розташування, сприятливу екологічну ситуацію, багаті ландшафтно-кліматичні умови, розгалужені шляхи сполучення, придатні для забудови землі, густонаселені райони з розвиненим агропромисловим виробництвом, а також унікальні Збручанські мінеральні води, потужні рекреаційні ресурси Національного природного парку «Подільські Товтри», пам'ятки Національного історико-архітектурного заповідника «Кам'янець» та ін. Усе вищезазначене сприяє прискоренню соціально-економічного розвитку області, фізичному оздоровленню і духовному збагаченню людей.

Важливим об'єктом туристичної діяльності є Кам'янець-Подільська фортеця. Кам'янець-Подільський – місто, що зберегло дух середньовіччя. Своєрідність та унікальність його полягають у гармонійному поєднанні ландшафту і містобудівної структури середньовічного міста, в якому військові інженери, використовуючи чудові природні властивості, створили фортифікаційну систему, що не має аналогів у Європі.

Неповторний архітектурний вигляд Кам'янець-Подільського у різні періоди його історії творили відомі архітектори і скульптори з Італії, Нідерландів, Вірменії, Польщі, Франції, Туреччини. Тут вдале поєднання міцних оборонних мурів міста, Старого замку (XII–XVIII ст.) та високих стрімких скель каньйону річки Смотрич. Привабливим для туристів є комплекс укріплень Нового замку, збудований у XVII ст., єдиний збережений зразок такого типу споруд нідерландської школи. Неабиякий інтерес викликає й унікальний Замковий міст, що сполучає Старе місто із Замковим комплексом.

Туристична діяльність у Хмельницькій області спрямована на ознайомлення туристів зі скельним монастирем Поділля – Бакота та Субіч. Споконвіку біля величного Дністра, на його скелястих берегах оселялися та жили люди. Жителі давнього Поділля, які вибирали для своїх поселень та заснування святих місць ці живописні та неприступні для ворогів місця, що збереглися і дотепер.

За 55 км на схід від міста Кам'янець-Подільський, у 3 км від селища Гараївка, знаходиться старовинний скельний монастир Бакота (Бакотський монастир, або Михайлівський печерний монастир) [5].

Також туристів можна ознайомити із Субічем, де відкриваються фантастичні краєвиди: кручі над широким Дністром – зелені луки на буковинському березі ріки та мальовничі скелі.

Туристична діяльність Хмельниччини представлена також Палацово-парковим ансамблем «Самчики». Це музей-садиба у селі Самчики на схід від Старокостянтинова. Панський будинок одноповерховий, у стилі пізнього класицизму, побудований за проектом польського архітектора Якуба Кубіцького. Інтер'єр панського будинку оформлений в японському стилі. Це дракони, квіти і птахи, гейша з парасолькою, стилізації ієрогліфічних написів, що є унікальними для України. З 1990-х рр. у садибі знаходиться «Державний історико-культурний заповідник «Самчики».

Оригінальним туристичним об'єктом у Хмельницькій області є Летичів, райцентр Хмельницької області, де базується замково-монастирський комплекс у центрі міста, могила Кармалюка та знаменитий рибний базар.

Недалеко від Летичіва знаходиться Меджибіж, де є фортеця, зведена між річками Південний Буг і Бужок, – одна з найбільших і найдавніших фортифікаційних споруд України. Розташовані в мальовничому куточку Хмельниччини, могутні мури і башти фортеці завжди цікавлять туристів. Адже перші укріплення на місці нинішньої фортеці були зведені ще до монгольського нашествия. Натепер фортеця отримала статус заповідника, де представлено північно-західний корпус заповідника та «Лицарську» вежу, яка стала оглядовим майданчиком для відвідувачів. Окрім того, тут проводиться науково-дослідницька та культурно-освітня діяльність, відкрито краєзнавчий музей, де працює постійна експозиція «Український традиційний одяг подолян в обрядах та звичаях»; «Творчість українських художників і скульпторів другої половини ХХ століття» тощо. У заповіднику проходять різного роду просвітницькі та освітні заходи [5].

Туристична діяльність Хмельницької області також спрямована на ознайомлення з Палацом Сангушків (Ізяслав). Ізяслав – одне з найдавніших міст сучасної Хмельниччини, що має майже тисячолітню історію, значну кількість унікальних

пам'яток. Перлиною серед них є садибний комплекс князів Сангушків, збудований у стилі бароко видатним італійським архітектором П.А. Фонтана в 1746–1750 рр.

Подальша розбудова ансамблю пов'язана з родиною князів Сангушків, які у середині XVIII ст. створюють суттєво новий садибний комплекс.

До цього унікального архітектурного ансамблю входили замок-палац, подвір'я з аркадами та службовими приміщеннями, місточок, залишки оборонних укріплень та флігель, у 1750 р. на території садиби було зведено ще й костюл св. Йозефа та монастир місіонерів.

Розкішний палац за свою історію не раз приймав королів і імператорів. 1711 р. у маєтку князів Сангушків побував російський імператор Петро I, приїздив на перемовини з польським королем Станіславом-Августом, побував австрійський імператор Йосиф II, О.В. Суворов, М.І. Кутузов.

Окрасою Хмельниччини є сільський туризм. Натепер в області нараховується 64 агрооселі. Найбільша їх кількість знаходиться в Кам'янці-Подільському, Новоушицькому та Шепетівському районах.

Зокрема, це кластер «ЕКОТУР», що займається розробкою і впровадженням екологічних турів на Хмельниччині.

Також туристичний кластер «Кам'янець», де у Кам'янці-Подільському, першим в Україні, створений туристичний кластер, що поєднує на взаємовигідних умовах усі зацікавлені установи, підприємства й організації. Кластером розробляються і реалізуються заходи, спрямовані на відновлення, збереження і розвиток традиційних маршрутів для вітчизняних і іноземних туристів, створення нових, забезпечення їхньої безпеки, охорону навколишнього середовища, поліпшення якості наданих послуг, популяризацію міста.

Відпочинок на селі – це продукт кластеру «Оберіг», в якому працюють власники агроосель і кулінари, митці і духовенство, підприємці і працівники бібліотеки, представники місцевого самоврядування та фермери, кваліфіковані економісти та безробітні [5].

Одними із перших в Україні відчули та зрозуміли можливості сільського туризму на Поділлі в невеличкому селищі міського типу Гриців. Метою створення кластеру сільського туризму «Оберіг» було формування передумов для відродження сільської громади, зростання соціально-економічних показників розвитку селища, оскільки сільський туризм сприяє збереженню природного та культурного середовища, підтримці добробуту місцевої громади, постачанню туристам продовольчих товарів виробників. Основні напрями, за якими працює кластер сільського туризму «Оберіг» у Грицеві, включають: заходи з реалізації програм відпочинку, освітній, лікувальний,

інформаційний, організаційний напрями, а також виконання заходів із захисту навколишнього середовища, створення природних парків та інших заходів з відтворення флори та фауни.

З метою активізації розвитку сільського туризму на півночі Хмельницької області (Старокостянтинівський, Шепетівський, Полонський, Ізяславський, Славутський, Білогірський та Теофіпольський райони) за ініціативи учасників кластеру сільського туризму «Оберіг» у рамках програми «Регіон сталого розвитку Стара Волинь» був створений інформаційно-освітній кластер.

Цей кластер створює проекти оздоровчого центру «Афродіта», смт Гриців (оздоровлення душі та тіла і навчання самосцілення), а також школу верхової їзди в м. Нетішин (навчання дітей та дорослих верхової їзди, організація прогулянок і туристичних маршрутів на конях), «Староволинські вечорниці» (організація зустрічей для жінок та дівчат у формі Староволинських вечорниць, відновлення глибоких культурно-національних традицій у жіночій рукодільній майстерні).

Оригінальним є проєкт розвитку культурно-духовного комплексу «Проща» в с. Ленківці Шепетівського району на базі Ленковецької сільської ради, сільського Будинку культури, церкви та школи культурно-духовного комплексу, який дозволяв людям культурно відпочивати та отримувати духовне та фізичне зцілення [1].

В Україні одним із різновидів екотуризму є сільський зелений туризм (агротуризм, фермерський). Зокрема, сільський туризм – це відпочинковий вид туризму, що передбачає тимчасове перебування туристів у сільській місцевості, пов'язаний з перебуванням туристів у власному житловому будинку сільського господаря, окремому будинку або на території особистого селянського (фермерського) господарства. Отже, такий вид туризму передбачає перебування туристів в екологічно чистих умовах.

Популярним видом туристичної діяльності є діловий туризм, який охоплює подорожі зі службовими цілями без отримання доходів за місцем відрядження. Метою ділових поїздок є участь у переговорах і форумах різного рівня, ярмарках і виставках, міжнародних салонах, а також встановлення й налагодка обладнання тощо. На відміну від поїздок на відпочинок, рішення про ділові подорожі, джерела й розміри їхнього фінансування часто приймають не самі туристи, а інші особи [3].

Діловий туризм – це нове явище, яке звернуло на себе пильну увагу фахівців, починаючи лише з 1980-х рр. Але динаміка розвитку цього виду туризму виявилася досить високою. Нині на ділові поїздки, що мало відчують вплив фактору сезонності, припадає близько 15% міжнародних відвідувачів. До того ж діловий туризм є дуже прибутковим, адже рівень витрат ділових туристів у три рази вищий за звичайного туриста. Ділові поїздки характеризуються попитом на обслуговування на вищому рівні. Не випадково, що нині в усіх розвинутих країнах існують асоціації ділового туризму.

Висновки і пропозиції. Отже, туристична діяльність у Хмельницькій області спрямована на екскурсійне обслуговування туристів та мешканців регіонів України. Ця діяльність реалізується через форми змістовного використання вільного часу, дозвілля, вивчення історії рідного краю, залучення широких верств населення до пізнання історико-культурної спадщини, формування туристичної культури народу загалом. Визначено систему об'єктів Хмельниччини для проведення цілеспрямованої туристичної діяльності.

Перспективи щодо організації засад розвитку туристичної діяльності у Хмельницькій області ми вбачаємо у розробці методичної системи вищезначеної діяльності, орієнтації на нові види туризму, розробку візитної інформації про них тощо.

Список використаної літератури:

1. Галасюк С.С. Організація туристичних подорожей та екскурсійної діяльності : навчальний посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2017. 178 с.
2. Гільберг Т.Г., Шоробура І.М., Долинська О.О. Рідний край – Хмельниччина. Хмельницький : Видавець ФОП Цюпак А.А., 2013. 178 с.
3. Долинська О.О. Туристичний комплекс Хмельницької області: сучасний стан та перспективи розвитку : наукове видання. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2016. 96 с.
4. Кузьмін О.Є., Дубодєлова А.В., Кулинюк І.Я., Маклуш Х.Ю. Організування туристичної діяльності : навчальний посібник. Львів : видавництво Львівської політехніки, 2015. 352 с.
5. Шоробура І.М., Гільберг Т.Г., Долинська О.О. Хмельниччина: туристичний потенціал : наукове видання. Хмельницький : Видавець ФОП Заколотний М.І., 2016. 281 с.

Shorobura I. Organizational fundamentals of tourist activity in Khmelnytskyi region

The article reveals the organizational foundations of tourist activity in Khmelnytskyi region. The essence of the tourist activity, its subjects, in particular tour operators, agents, subjects of entrepreneurial activity in the sphere of tourism have been given. It is noted that the tourist activity is to create the tourist product, provide tourist services in the interests of the citizens of Ukraine, foreign citizens, as well as tourists, excursionists, visitors and others. The functions of tour operators, which are aimed at organizing and creating the tourist product, implementation and provision of tourist services, mediatory activity have been cleared up. It is

also the interaction with producers of tourist services; calculation of the cost of tours and determination of the price taking into account the market situation; methodical support of tours; providing tourists with the necessary outfit and special equipment, advertising and information activities, maintaining operational contact with tourists during the trip. Emphasis is placed on the natural-recreational and historical-cultural potential of Khmelnytskyi region, which requires the development of tourist activity carried out by tour operators of the mass market, and specialized tour operators that focus on a particular market segment. Topical objects of concentration of tourist activity in Khmelnytskyi region have been singled out. In particular, it is the National Cultural and Historical Reserve "Kamianets", Bakota, Subich, Samchyky, Medzhybiz Fortress, Sanhushko's Palace, National Nature Park "Podilski Tovtry", Zbruch mineral waters. Considerable attention is paid to rural tourism in Khmelnytskyi region, the cluster "Oberih". Kamianets-Podilskyi fortress is an important object of tourist activity. The originality and uniqueness of the city lies in the harmonious combination of landscape and urban structure of the Middle Ages with excellent natural features, created fortification system that has no analogues in Europe. The main areas of tourist activity in the region are educational, medical, informational, organizational, recreational, business.

Key words: *tourist activity, Khmelnytskyi region, subjects of tourist activity, tourist objects of Khmelnytskyi region, directions of tourist activity.*

UDC 371.26

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.34>

L. H. Yaroshchuk

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
Berdyansk State Pedagogical University

Yu. S. Vaseiko

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Polish Studies and Translation
Lesia Ukrainka Volyn National University

MONITORING AND PEDAGOGICAL CONTROL IN THE EUROPEAN SYSTEM OF EDUCATION

The article discusses the international research of educational quality in the countries of the European Union at the present stage. As an example of monitoring at international level there can serve the implementation of the international programs (TIMSS, PISA, PIRLS, CIVIC, LINGVA etc.) carried out with the support of International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA) and Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). There have been brighten up the variables affecting the results of the tests of those being tested.

The international comparative researches provide identifications with not only positive aspects but also shortcomings of educational programs. Besides, on the basis of their results (information) the central educational bodies can apply tools which promote raising achievement of pupils, productivity of activity of teachers and overall performance of school institutions in general. At the same time, according to the international monitoring, it is possible to track the development of education in any country if the management of educational systems is decentralized.

The authors prove that the latest developments in the field of monitoring are among the countries that make extensive use of France, Greece, Italy, Switzerland, Great Britain, the Netherlands, Denmark, Germany, etc. belong to the countries which widely use the last achievements in the sphere of monitoring, they have developed the classical theory of tests, then provided IRT and the based practice of testing for millions of pupils, organized the companies and services which develop tests, organize mass testing, are constantly engaged in collection of information for monitoring of quality of education. Experience of the western countries shows that they are ahead of us on scales of application of tests, the number of publications, preparation of scientific resources, level and quality of the theory of test techniques and control, modern technical means which are used in testing.

Monitoring of school progress which took stable positions in the educational systems of the developed countries for the last decades gives an opportunity to obtain data on a condition of an educational system in the country. According to scientists not too many countries have accurate information on the level of knowledge of pupils. France, Great Britain are interested not only in the results of knowledge of pupils but also process of assimilation of knowledge and how to help pupils who have difficulties at school. Confirmation of the importance of this problem is an introduction in the European countries, in particular in Great Britain and France, of special training for teachers in estimation of knowledge of pupils – a course of a new discipline in higher educational institutions.

Key words: *monitoring, international comparative studies, quality of education, educational systems, testing, tests, testology (testing appraisal), study results.*

Introduction. History of development of pedagogical control has so many years as pedagogical activity exists. Every teacher from ancient times always measured a result of the educational process. Since the period of ancient Babylon, Egypt, China, India, Greece people were tested, diagnostics of different capabilities were carried out, physical and mental qualities were estimated.

Scientists have proved that the first tests appeared a few millenniums back in Ancient China. One of the first systems of objective selection was created three thousand years BC in order to choose the most decent people for the court service among others. There was

the system of verification of capabilities of those who wished to hold positions of governmental officials in this country yet for 2200 years BC. Every three years officials were repeatedly tested personally for an emperor in six "arts": music, archery, riding, writing, counting, knowledge of rituals and ceremonies. The system of examinations was the important mean of selection sufficiently of capable, erudite and, mainly, loyal to power people for their subsequent use on administrative service. Except for it, the behavior in the household was estimated as well. The similar system was used for the selection of officers for the creation of an army in Vietnam.

This system became complicated and advanced with the development of state structures. Since 202 BC during the reign of Han Dynasty the examinations were added to the system of selection of officials. Applicants on administrative position necessarily should know a law, military business, finances, agriculture and geography [3, p. 19].

In the Orient writing test papers and examinations were considered normal and natural since ancient times. In ancient Egypt the system of tests was used for interview and subsequent verification of abilities. In ancient Greece tests included (for example, at school of Pythagoras) special mathematical tasks of the high level of complication. Ancient Chinese used the first professionally-oriented tests for applicants on the position of a governmental official (those, who complete test with the best results, become accepted on government service). In ancient India the wisdom test was applied by different games, for example, with the use of chess. In ancient Vietnam the regular certification and re-certification of all civil officials and servicemen was conducted on the regular basis [5, p. 31].

A professionally prepared clerk was the central figure of Mesopotamian civilization due to knowledge. He was obliged to know all four arithmetic operations, be able to measure the fields, distribute rations, divide property, and possess the art of singing and playing the musical instruments [4, p. 4].

In Ancient Egypt only that was accepted to the studies the art of priest, who was able to survive the system of certain tests. At first, a candidate for a priest had interview, which described his biography, level of education. An appearance and ability to conduct conversation were estimated. Abilities to work were then checked up, to listen and be quiet; to overcome fire, water, fear, independently escape from dark caves and other obstacles. All these cruel tests were complemented with threat of death for those who were not sure of the abilities to train and manage to sustain the long period of education. This severe system of tests was successfully completed by the famous scientist Pythagoras. Having returned later to Greece, he founded a school. Only those who were capable to overcome a series of various tests were allowed to enter the school. As historical sources testify, Pythagoras emphasized the important role of mental abilities, claiming that "it is possible to turn Mercury not from each tree" and therefore probably provided great value to diagnostics of these abilities. For this purpose, everyone had a comparatively difficult mathematical task. If the applicant met the challenge he was enrolled at once. However, most often they did not cope with tasks then the loser was entered into the hall where pupils by rules of tests had to ruthlessly embarrass him, giving offensive nicknames. If the behavior of the beginner in this critical situation was characterized by responding to insults, to behave well and adequately, that one was accepted to school [1].

Pythagoras gave special value to laugh errand the gait of young people, claiming that the manner of laugh hinges' the best indicator of the character of the person.

The results of mental abilities tests became a subject to people's pride and sometimes even earnings. It is known, for example that the Indian tsar Devsarm, wishing to test the wisdom of Iranians, sent them chess. It was supposed that Iranian swill hardly manage to solve the essence of the game and therefore they had to send taxes to India. However, the vizier Khosrowa Vazhurgmikhr understood rules of the game and, in his turn, invented a game which we call "backgammon" today. He sent vizier to India where the game could not be solved. Materials that teach bases religious doctrine of Chan Buddhism are other evidence of the use of tests. Chan Buddhism teachers used riddles, a riddle question with simultaneous creation of a situation of psychological stress. It was necessary to answer immediately; there was no time for reflections. In Chan duels dialogues contained the paradoxicality of statement of questions (for example whether bearded barbarian had a beard or whether the dog had Buddha's nature), created dramatic tension which was aggravated with all actions of the mentor. He grabbed a sleeve of a challenger and shouted: "Speak! Speak! Answer immediately!". He created a situation of mental tension. Paradoxical riddles were used as tests for measurement certain "chan" thinking. The experienced mentor defined at what enlightenment level neophyte was and what measures need to be taken for deepening of "chan experience". Besides, detected simulators hid the incompetence beyond external impudence and rough behavior [1].

Various competitions and examinations were organized also in the medieval Vietnamese state. In only two years since 1370 by 1372 recertification of all military and civil officials was carried out successfully and later that allowed organizing of checking government in the whole country. As a result, Vietnam became a strong and viable feudal state. Special attention was paid to the creation of the efficient officer case. In the 15th century competitive tests were arranged. They were carried out on stages and tours. The assignment of the highest steps at examinations was followed by big honors. Winners received gifts from the king, their names were included in "the gold list" which hung above the eastern gate of the capital, the native communities had the report about winners. Names of the cleverest were cut on the special stone walls set in the Temple of literature [1].

The physiognomics – art of recognition of character and abilities of the person according to appearance was a popular form of diagnostics of abilities of the person that days. Hippocrates used this term for the first time and considered physiognomics to be

a science. This short historical digression approves that testing methods in ancient times were primitive. In many countries of the world testology is developed as the science that is why there is the whole system of testing of the personality: whether it is a future worker or student, military or government employee. It is necessary to pass tests of two types while entering the educational institution or employment. Usually it is national and personal psychological tests.

The international comparative monitoring researches in the field of education are conducted in the world since the 1970 s. The purpose of such research is an integration of international experience, identification and the analysis of perspective trends into the fields of education, development of recommendations for the countries participating in comparative researches. Use of evidence-based criteria for determination of quality of educational process, a wide range of member countries (Ukraine, having joined the Bologna declaration on May 2005, became the 45th participant of Bologna Process) gives each of them the chance to estimate real achievements of domestic education against the background of world achievements, to join the best experience of creation of effective technologies of training and to use them for improvement of own educational practice.

Thanks to special tools it is possible to measure and estimate qualitative characteristics that are inherent for the particular person whom also the level of knowledge belongs. Such tools were created within the last century, and still being improved. It is about testology as the industry of scientific research that is engaged in measurement and estimation of abilities of the person [2, p. 134].

The testing method is widely used in the European countries: Germany, Sweden, Norway, Great Britain, France. In Ukraine tests are applied not only during the examinations. Therefore, the main objective of the higher school is the formation of abilities of control, assessment and monitoring of quality of education with use of test technologies for future teachers. Only when the teacher is guided rather freely in questions of educational measurements, our state can receive the advanced personality who will adequately represent our people in world space after leaving school [9, p. 5].

From the second half of the 20th century in Europe the special commissions began to develop the international programs of a research of student's knowledge which give the chance to determine the level of knowledge of pupils for each country separately, to provide comparisons at the international level, to reveal how effectively each educational system functions. Monitoring at the international level is provided thanks to the international programs (TIMSS, PISA, PIRLS, CIVIC, LINGVA etc.) that are carried out with the assistance of the International

association according to educational achievements (IEA) and the Organization for economic cooperation and development (OECD). But these programs originate for a long time. Let's try to clear the history of the emergence of monitoring researches.

The works of V. Avanesov, V. Andreyeva, And. Bulah, N. Efremova, V. Kadnevsky, V. Kym, O. Lokshina, A. Mayorov, A. Permyakova, N. Samilkina, L. Figurska, etc. are devoted to the issue of Monitoring researches in Europe.

The purpose of this article is the analysis of carrying out of the present international researches of quality of training in the countries of the European Union.

Discussion. Testing for the first time was used by J. Fischer for check of level of knowledge of pupils by means of scale books which appeared in 1864 in Great Britain. These books can be considered the first samples of school performance tests. Theoretical bases of testing were developed later in 1883 by English psychologist F. Galton who is often called the ancestor of testing. "A research of human abilities and their development", the work of F. Galton defines testing as method in which identical experiences of rather large number of individuals with statistical processing of results and definition of standards of assessment are applied [1, p. 75].

Modern testing is usually reckoned from the tests developed by A. Bine and T. Simon by request of the Ministry of Education of France for the children selection. It was required for special schools where pupils with mental retardation were taught. The increased growth of interest in tests and testing appeared recently in many countries with the purpose to support the state level of the general education (for example, in Germany, France, Austria, and other countries) [9, p. 34].

There is a whole system of testing of the personality in different countries: for the future worker or student, military or government employee. Mainly in the countries where testology is developed as science (in Germany, England, France, Austria, the Netherlands, Sweden, Switzerland, Great Britain, etc.), admission to educational institution while applying for a job it is necessary to pass tests of two types. Usually, it is national and personal psychological tests.

For example, to enter the German school, the school student has to pass introductory tests and have an interview. The foreign citizen who applies for nationality in Germany has to pass a test for knowledge of German, the test for knowledge of laws, public order and life in Germany.

For those citizens who want to work in public services of Germany psychologists study specific features even including religious position of the applicant by tests [9, p. 36].

The period before the development of monitoring of quality of education lasted until the beginning of

the 20th century. The classical period of development of monitoring of quality of education proceeded from the 1930th until the end of the 1970th years and was very productive in the countries of the West.

The analysis of scientific sources demonstrates that introductions of comparative researches of descriptive character were used in the 60s years of the 20th century in many countries of the world. The standardized testing in the main objects is held at different steps of training and in different age groups. In the majority of the international comparative researches pupils at the age of 9–10, 13–14 and 17–18 were tested [6, p. 227].

Researches of assessment of quality of mathematical and natural-science education (TIMSS) belong to the major international researches of estimation of quality of secondary education which were carried out in the second half of the 20th century by the International program of assessment of knowledge and abilities of pupils (PISA).

International research, TIMSS was carried out in 1994–1995 and has a great value. The purpose was supposed to determine the level of natural and mathematical training of pupils at the different levels of school (5 parallels): 3–4 classes elementary, 7–8 classes main and graduation class of high school. TIMSS is considered one of important monitors of quality of education which was carried out for comparison natural and mathematical training of pupils in the countries with different education systems and also identifications of factors which influence the level of proficiency of school students. The purpose of testing was also to check educational achievements of pupils during performance of practical tasks. The received results of testing give the chance to compare the level of mathematical training of pupils in the different countries according to requirements of the international test. The results of testing have shown the best indicators of the studying natural science. Pupils succeeded in such European countries: the first place – Czech Republic (574 points), the Netherlands (560 points), Slovenia (560 points), Austria (558 points). The second group included only 16 member countries. Hungary (554 points), Great Britain (552 points), Germany (531 points), etc. Switzerland, Spain, France, Denmark, and other countries according to the results of testing are on the third position, (their average points were 552, 517, 498, 478) [6, p. 227–228].

The international comparative researches provide identifications with not only positive aspects but also shortcomings of educational programs. Besides, on the basis of their results (information) the central educational bodies can apply tools which promote raising achievement of pupils, productivity of activity of teachers and overall performance of school institutions in general. At the same time, according to the international monitoring, it is possible to track

the development of education in any country if the management of educational systems is decentralized [6, p. 229].

According to A. Lokshina, the efficiency of functioning of an education system of each country can be determined only by results that it produces (achievements of pupils in the most important disciplines, the number of pupils who took final examinations, vocational training, etc.) [6, p. 229].

We agree with A. Permyakova's opinion about the course of preparation for carrying out the international comparative researches in the countries which pupils took part in testing organized for national groups of researchers who had access to the international network of experts to the fields of education and developed estimation models taking national peculiarities into account. In these states the national centers were created for research that is the testimony of importance of a question of school education, in particular qualities of training of pupils.

The network of the research pedagogical centers was created in countries of Western Europe at the end of the 20th century. There were about 2 thousand institutions of this kind only in Germany. The Center of pedagogical documentation and programming (DPD) was created in France, Community of pedagogical researches worked in Great Britain. Coordination of pedagogical researches was carried out by the following international centers: the International institute of pedagogical researches (Germany), the International pedagogical center (France), the Center of researches of comparative pedagogics (Great Britain), etc. Comprehensive preparation for participation in the international research, expert activity, processing of results of the testing, analyzing results of a comparative research and their lighting at the state level was the purpose of these authorities [6, p. 220].

We agree with the opinion of scientists that Great Britain is a classical example of the diagnostic standardized estimation. The main objective of diagnostic standardized estimation which is applied in this country is a check of level of knowledge assimilation, the skills provided by the educational standard (National Curriculum) therefore, its estimations are obligatory for all pupils and are carried out at the end of the academic year. Standardized estimations are conducted with the diagnostic purpose in defined stages: Elementary school at the age of 7 – in English (reading, writing, a calligraphy, spelling) and mathematics; Elementary school at the age of 11 – English (reading, writing, spelling), mathematics and natural science; the main school (14 years) – English (reading, writing, the analysis of W. Shakespeare's plays), mathematics and natural science. The fourth stage of external estimation is carried out for the purpose of certification [5, p. 134].

Diagnostic estimations are also obligatory for all pupils in France. However, external diagnostic

estimation which is carried out in general educational institutions of this country has certain features; it is held at the beginning of academic year [5, p. 135]. The first stage of external diagnostic estimation in French and mathematics is carried out at the beginning of the 3rd year at elementary school at the age of 8. The following – at the beginning of the 1st year at the main school (college) at the age of 11 years: testings – in French and mathematics. During the move to high school (lyceum) at the age of 16, at the beginning of the 1st year diagnostic estimations on French, mathematics, history or geography, the first foreign language are taken. A positive aspect of this estimation is that teachers obtain at the beginning of academic year not only information about the level of knowledge of pupils with whom they will work further, but also have an opportunity to take measures (if there is a need) for improvement of a situation with student's educational achievements.

The estimation is taken among pupils after completion of the 3rd class of college and is not obligatory as it has no diagnostic direction, and provides only certification. Pupils receive the certificate ("brevet d'étude") about the ending of college.

A significant amount of the countries (France, Great Britain, Germany, Austria, the Netherlands, etc.) supported the development of educational standards and implementation of constant monitoring of the quality of training of school students for more than decades. Thus, France, the country of the centralized traditions, implements the educational activity according to state programs, directed to specifying pupils, parents and all participants of educational process priorities in the study. Besides, monitoring, in the country, plays an important role in the orientation of French school students. As publications of the main educational inspection of France (deals with issues of the studying performance) testify, indicators of school education in the country remain stable for a long time [5, p. 135].

Monitoring of school progress which took stable positions in the educational systems of the developed countries for the last decades gives an opportunity to obtain data on a condition of an educational system in the country. According to scientists not too many countries have accurate information on the level of knowledge of pupils. France, Great Britain are interested not only in the results of knowledge of pupils but also process of assimilation of knowledge and how to help pupils who have difficulties at school. Confirmation of the importance of this problem is an introduction in the European countries, in particular in Great Britain and France, of special training for teachers in estimation of knowledge of pupils – a course of a new discipline in higher educational institutions [5, p. 135].

Each country of Europe has ancient specific traditions; however, the quality remains a key indicator of the success of a school.

Independent testing as a school final examination was applied for the first time in Europe in 1788.

The data of the international research of natural and mathematical formation of TIMSS-R specifies that the majority of the countries holds state exams by external testing which are available in an electronic resource osvita.ua [8]. For 16 countries of the world, in particular Australia, England, Bulgaria, Italy, Slovenia, Hungary, Finland, such testing performs double function: final and entrance examination. It is also possible to add Germany and France where the results of final examinations are also the basis for accepting at the university. In some countries external testing has ancient tradition. For example, in Great Britain it has been applied more than fifty years, in Poland – more than 10 years. The system of external testing is actively represented in Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Lithuania, Latvia, the Netherlands, Georgia in recent years. The system of testing also works in all countries of Bologna Process.

There is a set of options of holding external final examinations in the European countries: from examination in one subject that is carried out in Great Britain, to Germany's 3 and 12 subjects in Denmark; from introduction only of a written form of external examination in Finland, Bulgaria, Lithuania and in Cyprus to passing such examination in two forms – written and oral that is characteristic of the vast majority of the European countries [8].

Tests are carried out by independent organizations in England. Everybody who wishes to enter higher educational institutions can take part in testing. It takes 9 hours as the English examinations cover a large amount of material, and check assimilation at high level. The main objective of external estimation in Great Britain is a check of the level of knowledge and skills monitored by the state educational standard (National Curriculum). For this reason, given estimations are obligatory for all pupils. The scheme is established by the law to determine eight levels of achievement on the main aspects of each subject. Pupils have to pass each level in two years. 7-year-old has to reach the second level, 11 – the fourth, and 14-year-old – the fifth or sixth. Thus, Great Britain is a classic example of the use of the diagnostic standardized estimation [8].

French model of external estimation is different from others. It occurs at the beginning of the academic year, is carried out by subject teachers and is obligatory for all pupils. All examinations take place on the basis of school as they are an integral part of secondary education. At the age of 8 and 11 pupils have to pass tests in French and mathematics, and at the age of 16 geography, history and a foreign language are added to these two subjects. It should be noted that in France examinations perform a double role: they are used at the same time as both final school examination and entering [8].

The main feature of the Dutch experience of external estimation is its voluntariness. Results of estimation are the basis for receiving a picture of the level of educational achievements of pupils and the projection of the choice of the further direction. Despite all the voluntariness, testing is held in more than 80% of all Dutch schools.

The Ministry of Education invites National Institute of pedagogical measurement (CITO) to develop national examinations tests. Many schools use these standardized tests which are developed for comparison of results according to national standards. External estimation in the Netherlands is conducted after the ending of elementary school at the age of 12 and after the second stage of secondary education – at the age of 16–18 the certification examinations are held [7].

The system of external obligatory estimation of educational achievements for pupils of 14 and 16 years was introduced for the first time in Poland in 2002. The task was developed for testing by the central examination committee that is an independent body. They were aimed at the measurement of pupils' skills level, but not subject knowledge. All graduates took school final examinations which results were accepted then by all higher education institutions of Poland as entering, therefore, higher educational institutions of Poland do not hold own entrance examinations.

According to the researches of the international experience on final exam system – entrance examinations, the fact that the instrument of objective estimation of educational achievements is external estimation which technology is similar in all countries, and the greatest difference consists only of the contents of tests.

Besides, the electronic edition osvita.ua submitted the generalized data on the organization, results and further use of results of school testing in the European Union countries. 27 member countries of the European Union and 3 countries of the European Economic Area (Iceland, Norway, and Liechtenstein) took part in the research.

In EU countries school testing is the standardized examination in several subjects at certain stages of school training – is one of measuring instruments of quality of education and structuring of the European educational system in general. The research deals with the tests of three types:

- The tests checking the knowledge of pupils at a certain stage also have a significant effect on their academic future (so-called final tests, summative tests. Latvia, Hungary, Austria, and Great Britain give preference to such tests).

- Tests which purpose is monitoring and assessment of a certain school or a school system in general and which can be the basis for changes in a system (common for Estonia, Ireland, Spain, France, Lithuania, Romania, Finland).

- Tests which help to reveal individual needs of pupils for the educational process (so-called formative tests, are carried out in Denmark, Ireland, France, Luxembourg, Hungary, Sweden, Great Britain (England and Scotland), Iceland, Norway) [8].

Contents and structure of tests have to be varied depending on their purposes; however, the research of Eurydice network demonstrates that in the majority of EU countries the same tests are used both for assessment of individual progress of the pupil, and for assessment of quality of school education in general and making of educational decisions at the local, state and international levels.

On average the European countries have school tests three times during all terms of academic year. However, this indicator varies from country to country. For example, in Denmark pupils take up to 11 tests during year, in Scotland and on Malta – up to 10, in Great Britain – up to 7, in France – up to 6. In most cases they are obligatory; when selective testing takes place, the more pupils are called for passing.

At the countries of the European Union school testings are covered by two main subjects of the training program – the native language and mathematics; in certain cases, the foreign language joins them. The exception is made by tests for obtaining certificates at the end of the school year. The results of these tests affect the further academic fate of graduates of schools, however, taking into account the extracted school points and internal school estimation.

The majority of the European countries do not publish final ratings of school testing. Sometimes official documents directly forbid the creation of rating tables of schools as a similar technique of estimation of the quality of education is considered inefficient. School institutions obtain data according to the results received by the corresponding to situations at other schools of the country, and the recommendation to analyze and further consideration of this material [8].

Conclusions. Results of the conducted research allow to claim that France, Greece, Italy, Switzerland, Great Britain, the Netherlands, Denmark, Germany, etc. belong to the countries which widely use the last achievements in the sphere of monitoring, they have developed the classical theory of tests, then provided IRT and the based practice of testing for millions of pupils, organized the companies and services which develop tests, organize mass testings, are constantly engaged in collection of information for monitoring of quality of education. Experience of the western countries shows that they are ahead of us on scales of application of tests, the number of publications, preparation of scientific resources, level and quality of the theory of test techniques and control, modern technical means which are used in testing.

References:

1. Булах І.Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. Київ : ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. 221 с.
2. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест. Київ : Майстер-клас, 2006 160 с.
3. Ефремова Н. Тестовый контроль в образовании. Москва : Университетская книга, Логос, 2007. С. 69–78.
4. Міжнародна практика зовнішнього тестування. URL: http://osvita.ua/test/test_article/1865/.
5. Пермякова О.Г. До питання про вимірювання успішності учнів та диференційний підхід до навчання в загальноосвітніх закладах Європи у контексті європейських традицій (друга половина ХХ століття). *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, 2011. № 2. С. 125–135.
6. Пермякова О.Г. Моніторинг якості навчання в європейських країнах у контексті міжнародних порівняльних досліджень (друга половина ХХ століття). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 2011. № 2. С. 225–230.
7. Фігурська Л.В. Становлення та розвиток тестування як методу педагогічної діагностики. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2009-1/09flvmpd.htm>.
8. Шкільне тестування у країнах ЄС. URL: http://osvita.ua/test/test_article/4899/.
9. Ярощук Л.Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти : навчальний посібник. Київ : Слово, 2010. 304 с.

Ярощук Л. Г., Васейко Ю. С. Моніторинг та педагогічний контроль в європейській системі освіти

У статті розглянуто проведення міжнародних досліджень якості навчання в країнах Європейського Союзу на сучасному етапі. Прикладом моніторингу на міжнародному рівні є впровадження міжнародних програм (TIMSS, PISA, PIRLS, CIVIC, LINGVA тощо), які проводяться за сприяння Міжнародної асоціації з оцінки навчальних досягнень (IEA) і Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD). Висвітлено фактори, які впливають на результати показників успішності тестованих, проведено ретроспективний огляд питання.

Міжнародні порівняльні дослідження передбачають виявлення не лише позитивних моментів, а й недоліків в освітніх програмах. Крім того, на основі їх результатів (інформації) центральні органи освіти можуть застосовувати інструментарій, який сприятиме підвищенню успішності учнів, продуктивності діяльності вчителів та ефективності роботи шкільних закладів загалом. Разом із тим за даними міжнародного моніторингу можна простежити за процесом розвитку освіти в будь-якій країні, якщо управління освітніми системами є децентралізованим.

Моніторинг шкільної успішності, який в останні десятиріччя зайняв стабільні позиції в освітніх системах розвинутих країн, дає можливість отримувати дані про стан освітньої системи в країні. За твердженням науковців нині доволі незначна кількість країн має чітку інформацію про рівень знань учнів. У Франції, Великій Британії цікавляться не лише результатами знань учнів, а й процесом засвоєння знань, як допомогти учням, у яких є труднощі в навчанні. Підтвердженням важливості цієї проблеми є введення в європейських країнах, зокрема у Великій Британії та Франції, спеціальної підготовки вчителів з оцінювання знань учнів – курсу нової дисципліни в освітніх закладах.

Авторами доведено, що до країн, які широко використовують останні досягнення у сфері моніторингу, належать Франція, Греція, Італія, Швейцарія, Великобританія, Нідерланди, Данія, Німеччина та ін. Вони розвинули класичну теорію тестів, потім запровадили IRT і засновану на ній практику тестування мільйонів учнів, організували компанії та служби, які розробляють тести, організовують масові тестування, постійно займаються збором інформації для моніторингу якості освіти.

Досвід західних країн показує, що вони випереджають нас за масштабами застосування тестів, кількістю публікацій, підготовкою наукових кадрів, рівнем і якістю теорії тестових методик і контролем, сучасними технічними засобами, які використовують під час тестування.

Ключові слова: моніторинг, міжнародні порівняльні дослідження, якість навчання, освітні системи, тестування, тести, тестологія, результати успішності.