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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi51

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 51

ХЕРСОН
2022

УДК 37.013

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

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 1 від 01.02.2022 р.).

Збірник включено до:

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

РЕЦЕНЗЕНТИ: Євген ЛОДАТКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Галина МЕШКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2022. Випуск 51. 257 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

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

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

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

© Педагогічний альманах, 2022

Зміст

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 9
Жорова І. Я., Худенко О. М. Громадянське виховання учнів засобами літератури: європейський досвід 10
Стинська В. В. Етнокультурний потенціал українських родинних традицій як ціннісна домінанта національного виховання учнівської молоді 19
Жубржицька О. В. Актуальні проблеми духовно-морального виховання особистості на засадах християнської антропології 24
Кравець Н. С., Індісова М. Р. Формування гуманних стосунків дітей старшого дошкільного віку як основа морального виховання 33

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 41
Білавич Г. В., Височан Л. М., Борис У. З. Формування громадянської компетентності учнів початкових класів Нової української школи в процесі вивчення інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання» 42
Рускуліс Л. В. Орфографічна субкомпетентність як складник правописної компетентності учнів 49

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 56
Савчук Б. П., Слюсаренко Н. В., Єгорова І. В. Коучингова модель GROW: сутнісна характеристика і можливості використання в освітньому процесі ЗВО 57
Совтис Н. М. Поняття етичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в освітньому процесі 63
Шоробура І. М., Долинська О. О. Підготовка фахівців з туризму 70
Алєксєєв О. О. Методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями 76
Главацька Ю. Л. Фразові дієслова: педагогічний аспект (деякі корисні поради вчителям і здобувачам) 83
Злобіна О. В. Організаційно-нормативне регулювання практичної підготовки офіцерів Військово-Морських Сил Збройних Сил України у вищому військовому навчальному закладі 88
Корх М. В. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців морського профілю засобами сучасних цифрових технологій 95
Ліпшиць Л. В. Розвиток м'яких навичок як засобу ефективного спілкування моряків 101
Матішак М. В. Організаційно-педагогічні умови розвитку медіакультури майбутніх педагогів 105
Озекін А. В. Міжнародна організація праці та здоров'язбережувальна спрямованість у підготовці вчителя праці і технологій 113
Петрик Д. П. Технічна та фізична підготовка курсантів як елемент особистої безпеки в майбутній професійній діяльності 121
Петько Л. В. Залучення майбутніх учителів географії до проблемних груп з іноземної мови як один із шляхів формування їх професійної компетентності 125
Розман І. І. Розвиток полікультурної компетентності як чинник професійної підготовки майбутніх учителів 137
Романюк В. Л. Підготовка студентів до викладання іноземної мови в умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти 142
Савченко А. О. Педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня до професійної діяльності 149
Севрук В. А. Теоретичні основи формування педагогічної культури майбутніх офіцерів 160
Сотер М. В. Технологія ед'ютейнмент в іншомовній підготовці студентів інженерно-технічних та економічних спеціальностей 167

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ..... 174
Шоробура І. М. Роль батьківської громади в державно-громадському управлінні закладами дошкільної освіти..... 175

Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА..... 183
Карпенко О. Г., Івженко І. Б. Теоретичні аспекти зародження та розвитку професійної соціальної роботи..... 184
Матвієнко О. В., Степаненко Л. М., Губарева Д. В. Розвиток соціальної компетентності майбутніх педагогів під час роботи у волонтерській групі «Освітній хаб» 191
Янковська С. В. Підготовка фахівців із соціальної роботи в закладах вищої освіти..... 198

Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 206
Кузьменко В. В., Сушко В. В. Програмово-методичне забезпечення освітнього процесу в період українізації школи в 1920–1932 роках 207
Богданов Є. П. Періодизація розвитку освітньо-просвітницької роботи з цивільної оборони населення (60-90-ті роки XX століття) 216
Гончар М. В. Ретроспективний огляд наглядової практики у сфері освіти на українських землях: від доби Київської Русі до ліквідації Гетьманщини 224
Дегтерьова В. А. Позашкільні заклади освіти: генезис розвитку в історичній ретроспективі змісту та напрямів діяльності 236
Петренко Г. О. Музична підготовка в церковно-парафіяльних школах Півдня України у 80-90-х р. XIX ст..... 243
Прокопів Л. М., Бандура Л. Р. Історіографія законодавчої бази розвитку інноваційних технологій в Україні (1991–2017 рр.) 248

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ..... 255

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

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi51

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 51

KHERSON
2022

УДК 37.013

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

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 1 dated 01.02.2022).

The collection is listed in:

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

EDITORIAL BOARD:

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

REFEREES: Yevhen LODATKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine);
Halyna MESHKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. Kherson: MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2022. Issue 51. 257 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

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

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

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

© Pedagogical Almanac, 2022

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS 9
Zhorova I. Ya., Khudenko O. M. Civic education of students through literature: the european experience 10
Stynska V. V. Ethno-cultural potential of ukrainian family traditions as a valuable dominant of national education of pupil youth 19
Zhubrzhytska O. V. Actual problems of spiritual and moral education of personality on the basis of christian anthropology 24
Kravets N. S., Indisova M. R. Formation of human relationships of senior preschool-age children as a basis of moral education 33

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS 41
Bilavych H. V., Vysochan L. M., Borys U. Z. Formation of civic competence of elementary school students of the New ukrainian school in the process of studying integrated courses "I explore the world", "Ukrainian language and reading" 42
Ruskulis L. V. Orthographic sub-competence as a component of pupils' spelling competence 49

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES 56
Savchuk B. P., Slyusarenko N. V., Yehorova I. V. GROW coaching model: essential characteristics and possibilities of use in the educational process of higher education institutions 57
Sovtys N. M. The concept of ethical competence of future foreign language teachers in the educational process 63
Shorobura I. M., Dolynska O. O. Training specialists in tourism 70
Alieksieiev O. O. Methodology of researching vocational training of future physical training teachers for organizing individual work with pupils 76
Hlavatska Yu. L. Phrasal verbs: pedagogical aspect (some useful tips for teachers and students) 83
Zlobina O. V. Organizational and regulatory regulation of practical training of officers of the naval forces of the armed forces of Ukraine at the institution of higher military education 88
Korh M. V. Formation of professional competence of future maritime specialists using modern digital technologies 95
Lipshyts L. V. Soft skills development as the means for effective communication of seafarers 101
Matishak M. V. Organizational and pedagogical conditions for the development of media culture of future teachers 105
Ozekin A. V. International labour organization and health care orientation in vocational teacher training 113
Petryk D. P. Technical and physical training as an element of personal safety of cadets for future professional activity 121
Pet'ko L. V. Involvement of future geography teachers in foreign language problem groups as one of the ways of forming their professional competence 125
Rozman I. I. Development of multicultural competence as a factor of professional training of future teachers 137
Romaniuk V. L. Preparation of students for foreign language teaching in the distance learning conditions in higher education institutions 142
Savchenko A. O. Pedagogical conditions for forming the management competencies of future tactical level officers for professional activities 149
Sevruk V. A. Theoretical foundations of the formation of the future officers' pedagogical culture 160
Soter M. V. Edutainment technology in foreign language training of students of engineering-technical and economic specialties 167

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS 174
Shorobura I. M. The role of the parent community in public administration of preschool institutions 175

UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY 183
Karpenko O. G., Ivzhenko I. B. Theoretical aspects of origin and development of professional social work 184
Matviienko O. V., Stepanenko L. M., Hubarieva D. V. Development of future teachers' social competence through engaging students in work of the volunteer group "Educational hub" 191
Yankovska S. V. Training of social work specialists in higher education institutions 198

UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY 206
Kuzmenko V. V., Sushko V. V. Program and methodological provision of the educational process in the period of school ukrainization in 1920–1932 207
Bohdanov Ye. P. Periodization of the development of educational work on civil defense of the population (60-90s of the XXth century) 216
Honchar M. V. Retrospective review of supervisory practice in the sphere of education on ukrainian lands: from the age of Kyivan Rus to the liquidation of the Hetmanate 224
Dehterova V. A. Extracurricular education institutions: genesis of development in the historical retrospective of the content and directions of activity 236
Petrenko H. O. Music training in church parish schools of Southern Ukraine in the 80-90's of the XIX century. 243
Prokopiv L. M., Bandura L. R. Hisntoriography of the legislative base of innovative technologies development in Ukraine (1991–2017) 248

INFORMATION ABOUT AUTHORS 255

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 37.017.7:82(072)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.346*

Жорова І. Я.*,*
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Худенко О. М.*,*
orcid.org/0000-0001-7918-4671

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

У статті розкрито теоретичні та методичні аспекти громадянського виховання учнів засобами літератури. Акцентовано на тому, що в умовах нестабільного розвитку суспільства, ескалації конфліктів як між державами, так між співгромадянами, актуалізується питання громадянського виховання учнів. Цей концепт автори розуміють як форму суспільного виховання, формування громадянина конкретної держави, здатного успішно діяти заради збереження демократії та миру.

Нині неформальна освіта, окрім зрозумілого для українського освітян контенту «соціальні і громадянські компетентності», послуговується терміном «компетентності для культури демократії», що, на думку авторів, є структурованим поняттям, імплементованим у європейському вимірі громадянської освіти.

Автори акцентують на тому, що художня література впливає на почуття і свідомість людини, вона є потужним засобом морального, естетичного і громадянського виховання. Через художні образи письменники надають можливість сформувати своє ставлення до подій, що описуються, зробити певні висновки, поміркувати над загальнолюдськими цінностями, над вчинками того чи іншого персонажа, побачити моделі громадянського активної/пасивної поведінки.

У статті проаналізовано європейський досвід громадянського виховання, зокрема Великобританії та Німеччини, Фінляндії. Автори беруть до уваги літературу цих країн та визначають аспекти, що можуть послужити підґрунтям для громадянського виховання здобувачів освіти, порівнюють їх з українськими реаліями громадянського виховання.

Авторами представлено основні вектори громадянського виховання у Німеччині, які визначаються змістовим наповненням літературних творів і заохочують до плюралізму думок, толерантності до поглядів і суджень інших, мотивують учнів до активної участі у громадянському житті, усвідомлення цінності свободи, поваги до людської гідності, права на самовираження, відповідальності за моральний вибір особистості. Твори є також підґрунтям для утвердження у підлітків таких демократичних цінностей, як право на життя, на справедливе ставлення, гідність, свободу від дискримінації, право на рівність, розуміння необхідності захисту своїх прав і прав інших людей.

Аналіз змістових концептів літератури для учнів у Великобританії свідчить, що пріоритетами громадянського виховання є національний патріотизм і виховання законослухняного громадянина. У Фінляндії базовими демократичними цінностями національного основного навчального плану є відкрита демократія, рівність, відповідальність за власний вибір.

Ключові слова: соціальні та громадянські компетентності, Рамка компетентностей для культури демократії, дескриптори, здобувачі освіти, громадянське виховання, активне громадянство, навчання через участь.

[*] © ***Жорова І. Я.***
[*] © ***Худенко О. М.***

Постановка проблеми. В умовах нестабільного розвитку суспільства, ескалації конфліктів як між державами, так між співгромадянами актуалізується питання виховання в учнів, майбутніх громадян, цінностей культурного різноманіття, демократії, поваги до людської гідності, громадянської свідомості та відповідальності, формування навичок мирного вирішення конфліктів, уміння критично мислити. Забезпечити це спроможна якісна громадянська освіта (навчання і виховання) через формування соціальних і громадянських компетентностей, що в результаті істотно трансформує світоглядні орієнтації людей діяти на основі демократичних цінностей та принципів.

Для країн Європи ці питання також є пріоритетними, їх теоретичним, методологічним, методичним обґрунтуванням займаються масштабно, перманентно такі відомі організації як ООН, ЮНЕСКО, Рада Європи, численні неурядові громадські організації. Наприклад, Рада Європи як міжнародна організація одним із своїх завдань визначила підтримку держав-членів у розвитку відкритих, толерантних і культурно багатоманітних суспільств через освіту, масштабні проєкти, що сприяють поширенню культури демократії.

Здобутком у формуванні культури демократії в нашій країні стало схвалення у 2018 році Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, яка реалізує такі підходи, як навчання через участь, наскрізний та поступальний [3]. У контексті нашого дослідження вагомим є наскрізний підхід, який спрямований на те, що громадянська освіта має бути «присутньою у всіх навчальних дисциплінах на всіх рівнях освіти від дошкільної до освіти дорослих і в усіх видах освіти – формальній, неформальній та інформальній» [3]. Зважаючи на це, актуальним є впровадження елементів освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини під час викладання не лише суспільствознавчих дисциплін, але й природничо-математичних, гуманітарних, технологічних тощо. Це, у свою чергу, увиразнить реалізацію наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» у навчальних програмах, сприятиме формуванню громадянських і соціальних компетентностей. Досвід європейських країн, які вже декілька десятиліть впроваджують освіту для демократичного громадянства й освіту з прав людини (ОДГ/ОПЛ) у формальній, неформальній та інформальній освіти є актуальним для України.

Аналіз досліджень. Громадянська освіта і виховання у дусі прав людини багато років є постійним об'єктом уваги і пріоритетним напрямом діяльності Ради Європи і європейського суспільства, освітньої політики й сучасних освітніх реформ багатьох країн. Сучасний стан дослідження громадянської освіти в Україні характеризується актуалізацією вивчення досвіду країн, що входять до Ради Європи, та імплементували у свою освіту Рамку компетнтностей для культури демократії *(далі Рамка КДК).* «Основою Рамки є модель компетентностей, яку мають засвоїти учні та студенти для ефективної участі в культурі демократії та мирного співіснування з іншими в культурно багатоманітних демократичних суспільствах. Рамка також містить дескриптори всіх компетентностей моделі» [14, с. 11].

Відзначимо, що у вітчизняній формальній освіті питання оцінювання ключових компетентностей, зокрема громадянських та соціальних зараз є пріоритетним. Адже, насправді ми оцінюємо лише предметні компетентності. У Рамці КДК до 20 компетентностей для культури демократії вже розроблено дескриптори, тобто твердження, описи, що вказують на конкретну поведінку, яку можна спостерігати в людини з певним рівнем компетенотності. Ці дескриптори були апробовані та використовуються в освітньому процесі. Їх, на нашу думку, доцільно використовувати у формувальному оцінюванні здобувачів освіти.

В Україні громадянська освіта як навчальний предмет з'явилася 2000 року, того ж року було прийнято Концепцію громадянської освіти (виховання) особистості в умовах розвитку української державності. Згодом розвиток громадянської освіти (навчання

і виховання) відбувався і завдяки масштабним проєктам з громадянської освіти, які фінансувалися переважно закордонними донорами.

У Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» відображено такі ключові компетентності як соціальна та громадянська. Відповідно, ці ж компетентності введено до навчальних програм із різних предметів для початкової, основної і старшої школи, для увиразнення та систематичності формування соціальної і громадянської компетентностей додано наскрізну лінію «Громадянська відповідальність». До інваріантної складової типового навчального плану закладів загальної середньої освіти введено інтегрований курс «Громадянська освіта». У неформальній освіті такий доробок ще об'ємніший, адже, окрім прийнятих на державному рівні документів та програм, можна брати участь у діяльності різних громадських організацій, міжнародних проектів, грантів тощо.

Як зазначено в звіті «Citizenship Education in Europe», здійсненому у 2012 році Eurydice Network, «Громадянська освіта є частиною національних навчальних програм у всіх країнах. Вона подається в школах за трьома основними підходами: як окремий предмет, як частина іншого предмета чи навчальної галузі або через міжпредметний вимір» [10, с. 13].

Мета статті – розкрити теоретичні та методичні аспекти громадянського виховання учнів основної і старшої школи в європейських країнах та Україні засобами літератури.

Виклад основного матеріалу. У ході наукового пошуку визначено актуальні європейські тенденції та успішні практики громадянського виховання засобами літератури, у процесі роботи з творами та іншими текстами, що можуть бути імлементовані в освітній простір країн для розбудови демократії. Зокрема, результати дослідження втілені в методичних рекомендаціях для вчителів щодо запровадження наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» під час вивчення дисципліни «Зарубіжна література», ознайомитися з якими можна за таким покликанням https://doccu.in.ua/metodychni-rekomendatsii-shchodo-zaprovadzhennia-naskriznoi-zmistovoi-linii-hromadianska-vidpovidalnist-zarubizhna-literatura/.

Матеріали дослідження спробуємо подати за таким планом:

– кореляція понять «соціальні та громадянські компетентності» і «компетентності для культури демократії»;

– громадянське виховання учнів засобами літератури: європейський вимір;

– громадянське виховання учнів на уроках літератури: український контекст.

Кореляція понять «соціальні та громадянські компетентності» і »компетентності для культури демократії». Громадянські компетентності разом із соціальними включені до восьми основних компетентностей для навчання протягом усього життя Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи екстраполювали цім 8 ключових компетенностей, але не обмежилися лише ними, відповідно на цьому підґрунті розроблено Державні освітні стандарти. Згідно з Концепцією Нової української школи, соціальні і громадянські компетентності покликані формувати «всі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів» [2].

У Рамці КДК демократичну компетентність визначено як «здатність мобілізувати та застосувати відповідні психологічні ресурси (а саме цінності, ставлення, уміння, знання та/або розуміння), щоб належним чином ефективно реагувати на вимоги, виклики та можливості, які виникають у демократичних ситуаціях» [14, с. 32].

Порівняльний аналіз Концепції Нової української школи, Концепції розвитку громадянської освіти в Україні та пояснювальних записок до навчальних програм з української і зарубіжної літератур, предметом якого був концепт «соціальна і громадянська компетентності», дозволив зробити висновок щодо єдності розуміння

цього поняття та його структурних компонентів [8]. Громадянська й соціальні компетентності описують як здатності, уміння, розуміння, ставлення, знання, практичні навички, цінності, які необхідні для життя в суспільстві, участі в суспільно-політичних процесах тощо.

Громадянське виховання учнів засобами літератури: європейський вимір. Духовний світ людини визначається творами літератури, які вона прочитала. Тому сьогодні, в добу тотальної інформатизації, вкрай важливо прищеплювати і плекати бажання і потребу в читанні.

Художня література впливає на почуття і свідомість людини, вона є потужним засобом морального, естетичного, громадянського виховання. Через художні образи письменники надають можливість сформувати своє ставлення до подій, що описуються, зробити певні висновки, поміркувати над загальнолюдськими цінностями.

Наприклад, в Німеччині «громадянську освіту інституціоналізовано як шкільний принцип в освітніх закладах Німеччини на кожному рівні освіти. На практиці, однак, більшість шкіл надають менш ніж дві години громадянської освіти щотижня» [10, с. 18]. Програми з літератури, що також різняться в межах певної землі, пропонують різноманіття сучасних творів для вивчення на уроках літератури. Так, німецькі учні читають твори своїх сучасників Корнелії Функе, Патріка Зюскінда та інших. З-поміж класиків аналізують та інтерпретують твори Йоганна Гете, Фрідріха Шиллера, Бертольда Брехта, Франца Кафки, Герхарта Гауптмана та інших. Побудова програми з літератури враховує тематичний принцип, наприклад можна знайти такі теми, що корелюють з громадянською освітою, як «Наука і відповідальність», «Право і справедливість» тощо. Учням пропонують творчі завдання, що спрямовані на розвиток критичного мислення, розвивають уміння рецепції, інтерпретації художніх текстів, водночас заохочуючи до плюралізму думок, толерантності до поглядів і суджень інших.

Важливим аспектом громадянського виховання учнів є мотивування учнів до активної участі у громадянському житті. Це здійснюється через залучення здобувачів освіти до різного роду проєктів, акцій, різного роду свят та подій, які влаштовують урядові та неурядові організації [12, с. 93]. Наприклад, краще зрозуміти цінність свободи, поваги до людської гідності, право на самовираження допомагають уроки літератури твори штюрмерів (Фрідріха Шиллера, Йоганна Гете). *Ода «До радості» Фрідріха Шиллера* втілює просвітницьку ідею об'єднання людства, а твір *«Прометей» Йоганна Гете* дає підґрунтя для формування в учнів почуття власної гідності, неприйняття рабства, будь-яких проявів дискримінації, право кожного на гідне життя, на справедливе ставлення, свободу від рабства, на рівність тощо.

У контексті ідей освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини вивчення твору *Йоганна Гете «Фауст»* доцільно звернути увагу на такі аспекти, як моральний вибір особистості (на образах Фауста, Маргарити), соціальна дискримінація (Маргарита – Фауст), закон і відповідальність (вчинок Маргарити). На образах Фауста, Маргарити учні вчаться аналізувати моральні дилеми, право на вибір у різних життєвих ситуаціях, яку відповідальність нестиме людина (як моральну, так і законну) щодо своїх вчинків.

Уроки літератури, присвячені творчості *Франца Кафки*, зокрема аналізові оповідання *«Перевтілення»*, спрямовані на утвердження таких демократичних цінностей, як право на життя, на справедливе ставлення, гідність, свободу від дискримінації, право на рівність, розуміння необхідності захисту своїх прав і прав інших людей. На образі Грегора Замзи як «автопортрета» письменника й уособлення «маленької людини» XX століття можна визначити, які права були порушені стосовно ставлення до головного героя членів його родини. Цей твір є також підґрунтям для формування у підлітків толерантного ставлення до почуттів, думок, переживань інших, на право кожного до вільного самовираження. Обговорити проблеми соціальної справедливості, усвідомити поняття «рівність»,

формування такої компетентності як визнання цінності культурного різноманіття допоможе твір «*Фуга смерті*» *Пауля Целана* – один із найвідоміших творів про Голокост.

Громадянська освіта і глобальне й локальне громадянство є обов'язковими предметами в Англії та Північній Ірландії, освіта для сталого розвитку та глобальне громадянство є варіативними предметами в Уельсі, а глобальне громадянство є міжпредметною темою в Шотландії. Часто ці дисципліни поєднують за допомогою міжредметних зв'язків з іншими. Наприклад, вплив тоталітарної системи на людину, необхідність дотримання демократичних принципів і процедур можна проілюструвати твором *Джорджа Орвелла «Animal farm»*. У творі в алегоричній формі показано яким чином відбувається перетворення нормальної мислячої людини на істоту, яка здатна виконувати вимоги, за умов тоталітарного режиму.

У школах Великобританії вибір творів для опрацювання на уроці літератури – це завдання вчителя, який, взявши до уваги рівень класу, його особливості пропонує художні тексти для опрацювання. Вагоме місце серед персоналій письменників займає В. Шекспір як класик літератури. Програму шкільної освіти у Великобританії регламентує Національний навчальний план (на кшталт українського Державного стандарту), який немає певних точних вказівок, а містить лише рекомендації щодо компетентностей (умінь і навичок учнів). Наприклад, у 12-13 років учні читають «Володаря мух» У. Голдінга, «Ферму тварин» Дж. Орвелла, один із романів Джейн Остін та п'єсу В. Шекспіра. Усі твори доволі великі, тож на їх осмислення, обговорення відводиться достатньо часу. Під час аналізу художніх текстів головним є не кількість прочитаних сторінок, а якість їх осмислення. Обговорення переростає в дискусії, дебати, міжпредметні проєкти, письмові творчі роботи та ін.

На думку Б. Луї та Д. Луї (B. Louie, D. Louie), «критичне читання світової літератури дає можливість молоді ознайомитися зі світом і зв'язати свою власну ідентичність і досвід з іншими людьми» [13].

Британські педагоги розглядають громадянське виховання як ядро національного патріотизму і засіб виховання законослухняного громадянина [4]. Гарним міжпредметним матеріалом до теми «Активне громадянство» є твір *Джонатана Свіфта «Мандри Лемюеля Гуллівера»*. Образ Гуллівера є втіленням концепції нової людини, тому цей текст допомагає формувати в учнів цінності і ставлення щодо важливості займати активну громадянську позицію, розуміння ролі й відповідальності кожного в суспільстві. Учитель може запропонувати проаналізувати державний устрій Ліліпутії, її законів та звичаїв. Текстовий матеріал твору та уроки громадянської освіти допомагають учням краще зрозуміти різні форми управління та їх вплив на громадян; усвідомити відповідальність і функції управління та відповідних обов'язків громадян; дізнаються більше про політичну систему в їхній країні.

Поважати одне одного незалежно від соціального статусу, віросповідання тощо, уникати конфліктних ситуацій допоможе навчити учнів твір *Редьярда Кіплінга «Балада про Схід і Захід»*. У баладі йдеться не тільки про зіткнення двох чоловіків, двох ворогів, а про конфлікт двох світів – Сходу і Заходу. Це не лише сторони світу, а й утілення різних вірувань, позицій, світоглядів, народів.

Відомо, що «у Британії розглядають поняття «громадянське виховання» як процес засвоєння особистістю соціокультурного досвіду, який дає їй можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною і захищеною в суспільстві та брати безпосередню участь у діяльності інститутів громадянського суспільства» [4]. Тому важливим пріоритетом громадянського виховання у Британії та більшості європейських країн є виховання майбутніх громадян через участь. «Офіційні документи та рекомендації у сфері освіти встановлюють три основні типи заходів щодо участі учнів в управлінні школою:

- обрання представників класу та наступне призначення ради класу;
- обрання учнівської/студентської ради;

– представництво учнів в органах управління» [10, с. 39].

Автори К. Гарісон, Д. Форест, С. Кімел (K. Garrison, D. Forest , S. Kimmel) створили список англомовних творів, які розкривають різні принципи та положення Конвенції про права дитини, вони пропонують на уроках громадянської освіти брати ці тексти як ілюстративний матеріал, що допоможе краще зрозуміти практичні аспекти реалізації своїх прав учням [11].

Така участь уможливлює здобуття першого досвіду активного громадянства на рівні закладу освіту, оскільки школа сприймається як мікромодель суспільства.

Розглядаючи європейські тенденції громадянського виховання варто звернутися до досвіду Фінляндії, що має практику успішних реформ в освіті. Базовими демократичними цінностями національного основного навчального плану є відкрита демократія, рівність, відповідальність за власний вибір. Важливим акцентом навчання у фінській середній школі є отримання досвіду формування майбутнього на основі спільних рішень і взаємодії [5, с. 20].

Громадянське виховання засобами літератури базується на роботі з літературними творами та іншими текстами, що становлять сферу зацікавлень учнів. Пріоритетними освітніми завданнями є усвідомлене, конструктивне, безпечне та відповідальне сприйняття та створення інформації в різноманітних комунікаційних, зокрема й мультимедійному середовищі.

Під час начальних занять з рідної мови і літератури та інших позакласних культурних і медійних заходів формується власний образ комунікатора та здатність до творення позитивного середовища. Метою навчання є спонукання учнів бути самостійними і активними громадянами, які спроможні обґрунтувати свої погляди і впливати на своє життя та суспільство за допомогою різноманітних засобів комунікації [9].

Громадянське виховання учнів на уроках літератури: український контекст. Значний ресурс для формування соціальних та громадянських компетентностей здобувачів освіти мають такі навчальні предмети, як українська й зарубіжна літератури. Так, зокрема оновлені освітні програми для основної та школи містять наскрізну лінію «Громадянська відповідальність», мета якої полягає у «формуванні відповідального члена громади та суспільства, що розуміє принципи і механізми функціонування суспільства, а також – виховання національно свідомої особистості, яка спирається у своїй діяльності на культурні традиції і вектори розвитку суспільства» [1].

Реалізація наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» здатна вдосконалити такі *уміння*:

– наводити приклади з художніх творів, де герої проявляють активну громадянську позицію;
– висловлювати ставлення до порушених проблем;
– твердо, але толерантно відстоювати свої погляди в дискусії;
– працювати в парі, групі, виконувати доручену роль;
– приймати спільне рішення.

Також вона спрямована на формування таких *ставлень* підростаючого покоління, як:

– відчуття себе членом спільноти;
– усвідомлення важливості активної громадянської позиції;
– готовність брати на себе відповідальність [7].

Розглянемо деякі теми з курсу зарубіжної літератури, що є співзвучними до ключових понять громадянської освіти. Наприклад, про *рівність як цінність* доцільно говорити з дітьми під час вивчення таких творів, як «Вовк і ягня» І. Крилова, «Хатина дядька Тома» Г. Б. Стоу, «П'ятнадцятирічний капітан» Ж. Верна, «Балада про вересовий трунок» Р. Л. Стівенсона, «Прометей закутий» Есхіла, «Ляльковий дім» Г. Ібсена, «Убити пересмішника» Гарпер Лі. Проблему *поваги до людської гідності* порушено в таких творах: «Рукавичка» Й. Ф. Шиллера, «Хамелеон» А. П. Чехова, «Фах» А. Азімова, «Паломництво

Чайльд Гарольда» Дж. Г. Байрона, «Герой нашого часу» М. Ю. Лермонтова. На важливості *мирного вирішення конфліктів* акцентовано в творах: «Фарбований шакал», «Балада про Схід і Захід» Р. Кіплінга, міфах троянського циклу, «Ромео і Джульєтта» В. Шекспіра, «Коли відпочивають янголи» М. Аромштам. Героїв з *активною громадянською позицією* зображено в «Пригодах Тома Сойєра» М. Твена, «Поліанні» Е. Портер, «Мандрах Лемюеля Гуллівера» Дж. Свіфта, «Прометеї закутому» Есхіла та багатьох інших творах [8].

Величезний потенціал для усвідомлення *національної культурної ідентичності* мають твори української усної народної творчості та авторські В. Рутківський «Джури козака Швайки», М. Стельмах «Гуси-лебеді». Тема *самоідентичності, толерантного ставлення до інших* відтворена у творах Г. Тютюнника «Дивак», В. Дрозда «Білий кіш Шептало».

На усвідомленні важливості *активної громадянської позиції* акцентовано у таких творах І. Франка «Захар Беркут», З. Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», філософській, громадянській лірициТ. Шевченка, І. Котляревського «Енеїда», П. Куліша «Чорна рада». Про *повагу до людської гідності* йдеться в творах В. Симоненка «Ти знаєш, що ти – людина», Л. Костенко «Крила», Л. Пономаренко «Гер переможений», М. Коцюбинського «Дорогою ціною», М. Вовчка «Інститутука». Обговорити *механізми мирного вирішення конфліктів* можна на основі сюжетів повістей М. Павленко «Русалонька із 7-В, або прокляття роду Кулаківських», Н. Бічуї «Шпага Славка Беркути», Ю. Винничука «Місце для дракона», Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся» [8].

Якщо ще 10 років тому в програмах з літератури суттєво переважали твори класичного мистецтва слова, то оновлені програми містять чимало творів, у яких діють однолітки юних читачів за сучасних реальних обставин. Учням 5–7 класів запропоновано твори, спрямовані на розвиток уяви. Такі тексти спонукають школярів фантазувати, виявляти емпатію до героїв. Учням 8–9 класів запропоновано художньо-виразні твори, які дають можливість поміркувати над сучасним життям, спонукають до соціальної активності, важливості громадянської позиції, екологічного мислення, відповідальності, толерантності, емпатії, поваги до іншого та здатності до творчого мислення.

Автори оновленої програми з української літератури для 5–9 класів орієнтувалися на смаки сучасних дітей. Зразками нової актуальної літератури для дітей та юнацтва перших десятиліть XXI століття збагачено списки книг для позакласного читання. Стосовно зарубіжної літератури, то у кожному класі виокремлено розділ «Сучасна література», в якому представлено твори різних жанрів, популярні в різних країнах і пов'язані з проблемами сучасної молоді, тенденціями розвитку сучасного літературного процесу і культури загалом. З-поміж творів, рекомендованих для текстуального вивчення, є як такі, що написані ще в 60–80-ті роки XX століття, так і після 2010 року.

Висновки. Отже, в Україні в контексті реформування освітньої системи громадянська освіта набуває все більшої актуальності. Сьогодні мова йде не тільки про окрему однойменну дисципліну, але й про інтеграцію ОДГ/ОПЛ в інші навчальні предмети. Теми ОДГ/ОПЛ, такі як: свобода, рівноправність, ідентичність, відповідальність корелюють з темами, що представлені в навчальних програмах з української і зарубіжної літератури для основної і старшої школи. До програм уведено наскрізну лінію «Громадянська відповідальність», яку, на нашу думку, раціонально реалізовувати через колективну діяльність – дослідницькі роботи, роботи в групі, проєкти та ін., що формує в учнів готовність до співпраці, толерантність, сприяє усвідомленню рівних прав і можливостей у демократичному суспільстві.

Художні твори, що вивчаються в курсі літератури (української, зарубіжної, національних меншин) регламентує програма, але є твори, які вчитель та учні можуть обирати з декількох запропонованих варіантів. У школах Великобританії, Німеччини вчитель має більшу можливість для вибору.

Пріоритетним на сучасному етапі розвитку громадянської освіти в українському контексті є навчання через участь, акцентування на взірцях активної громадянської позиції, розвиток критичного мислення учнів, що у свою чергу, ефективніше та яскравіше

проявлятиметься через тексти художньої літератури відповідної тематики.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягатимуть у здійсненні порівняльного аналізу громадянського виховання країн Європи та України.

Список використаних джерел:

1. Зарубіжна література. 5–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018-2019 навчальному році / укладач О. Ю. Котусенко. Харків: Ранок, 2018. 176 с.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkolacompressed.pdf.
3. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-gromadyanskoyi-osviti-vukrayini
4. Кравченко Т. В. Громадянське виховання у працях українських та британських учених. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* Budapest, 2018. VI (68), Issue: 164. Pp. 29–32.
5. Покка Арі. Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи. Харків: Ранок, 2017. 159 с.
6. Салберґ П. Фінські уроки 2.0. Пер. з англ. Харків: Ранок, 2017. 240 с.
7. Українська література. 5–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018–2019 навчальному році / укладач О. Ю. Котусенко. Харків: Ранок, 2018. 160 с.
8. Худенко О. М. Реалізація наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» на уроках української і зарубіжної літератур в основній школі. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2018. Випуск 40. С. 45–51.
9. Basics of the Basic Education Curriculum 2014. URL: https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/sisallot/466340?valittu=428782
10. Citizenship Education in Europe. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice
11. Garrison K. L., Forest D. E., & Kimmel S. Curation in translation: Promoting global citizenship through literature. *School Libraries Worldwide.* 2014. № 20 (1). Pp. 70–96. DOI:10.14265.20.1.006
12. Lange Dirk. Citizenship Education in Germany. *Viola B. Georgi (Hg.): The making of citizens in Europe. New perspectives on citizenship education.* Bonn: Bpb (Schriftenreihe der Bundeszentrale fьr Politische Bildung, Bd. 666). 2008. S. 89–95.
13. Louie B. & Louie D. Global Education Through Translated Books. *Journal of Children's Literature*. 1999. № 25. Pp. 34–43.
14. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. URL: https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

References:

1. Kotusenko, O. Yu. (Ed.). (2018). Zarubizhna literatura. 5-11 klasy: navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v 2018-2019 navchalnomu rotsi [World literature. 5–11 grades: curricula, guidelines for organizing the educational process in the 2018-2019 school year]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
2. Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Conception of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education "New Ukrainian School" for the period till 2029]. (2016). Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934 [in Ukrainian].
3. Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini (2018) [Conception of development of civic education in Ukraine (2018)]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru [in Ukrainian].
4. Kravchenko, T. (2018). Hromadianske vykhovannia u pratsiakh ukrainskykh ta brytanskykh uchenykh [Civic Education in Views of Ukrainian and British Scientists]. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), 164, 29–33 [in Ukrainian].
5. Pokka, A. (2017). Vyshchyi klas. Shkilne upravlinnia po-finsky [Top Class. Finnish School Leadership and Management]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
6. Salberg, P. (2017). Finski uroky 2.0 [Finnish lessons]. (Trans.). Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

7. Kotusenko, O. Yu. (2018). Ukrainska literatura. 5–11 klasy: navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v 2018-2019 navchalnomu rotsi [Ukrainian literature. 5–11 grades: curricula, guidelines for organizing the educational process in the 2018-2019 school year]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
8. Khudenko, O. M. (2018). Realizatsiia naskriznoi linii «Hromadianska vidpovidalnist» na urokakh ukrainskoi i zarubizhnoi literatur v osnovnii shkoli [Implementation "Civil Responsibility" Throughline at the Ukrainian and Foreign Literatures Lessons in the Secondary School]. Pedahohichnyi almanakh, 40, 45-51 [in Ukrainian].
9. Basics of the Basic Education Curriculum. (2014). Retrieved from https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/sisallot/466340?valittu=428782 [in English].
10. Citizenship Education in Europe. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice [in English].
11. Garrison, K. L., Forest, D. E., & Kimmel, S. (2014). Curation in translation: Promoting global citizenship through literature. School Libraries Worldwide, 20(1), 70–96. doi: 10.14265.20.1.006 [in English].
12. Lange, D. (2008). Citizenship Education in Germany. In: Viola B. Georgi (Hg.): The making of citizens in Europe. New perspectives on citizenship education, 89–95 [in English].
13. Louie, B., & Louie, D. (1999). Global Education through Translated Books. Journal of Children's Literature, 25, 34–43 [in English].
14. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Retrieved from https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture [in English].

Zhorova I. Ya.,
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Khudenko O. M.
orcid.org/0000-0001-7918-4671

CIVIC EDUCATION OF STUDENTS THROUGH LITERATURE: THE EUROPEAN EXPERIENCE

The article reveals the theoretical and methodical aspects of civic education of students by means of literature. Emphasis is placed on the fact that in the conditions of unstable development of society, escalation of conflicts both between states and between fellow citizens, the issue of civic education of students is actualized. The authors understand this concept as a form of social education, the formation of a citizen of a specific state, capable of successfully acting for the saving the democracy and peace.

Currently, informal education, in addition to the content of "social and civic competences" that is understandable for Ukrainian educators, uses such a concept as "competencies for the culture of democracy", which, according to the authors, is a structured concept implemented in the European dimension of civic education.

The authors emphasize that fiction affects human feelings and consciousness; it is a powerful means of moral, aesthetic and civic education. Through artistic images, writers provide an opportunity to form their attitude to the events described, to draw certain conclusions, to reflect on universal human values, on the actions of this or that character, to see models of civic active/passive behaviour.

The article analyses the European experience of civic education, in particular Great Britain, Germany, and Finland. The authors take into account the literature of these countries and identify aspects that can serve as a basis for civic education of students, compare them with the Ukrainian realities of civic education.

The authors present the main vectors of civic education in Germany, which are determined by the content of literary works and encourage pluralism of opinions, tolerance of the views and judgments of others, motivate students to actively participate in civic life, awareness of the value of freedom, respect for human dignity, the right to self-expression and responsibility for the moral choice of an individual. The works are also the basis for establishing in teenagers such democratic values as the right to life, to fair treatment, dignity, freedom from discrimination, the right to equality, understanding the need to protect one's rights and the rights of other people.

The analysis of content concepts of literature for students in Great Britain shows that the priorities of civic education are national patriotism and the education of a law-abiding citizen. In Finland, the basic democratic values of the national core curriculum are open democracy, equality and responsibility for one's own choice.

Key words: social and civic competences, Framework of competences for a culture of democracy, descriptors, learners, civic education, active citizenship, learning through participation.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 37.035:39(=161.2):17.023.32
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.341*

Стинська В. В.*,*
orcid.org/0000-0003-0555-3205

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКИХ РОДИННИХ ТРАДИЦІЙ ЯК ЦІННІСНА ДОМІНАНТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто етнокультурний потенціал українських родинних традицій як ціннісну домінанту національного виховання учнівської молоді.

Установлено, що українській етнокультурі притаманна унікальна історико-культурна практика, в основі якої лежать виховні звичаї і традиції, що зберігали авторитет родини, материнства і дитинства. Значний виховний потенціал української родинної етнопедагогіки визначається виключним значенням, яке відіграє родина і родинне виховання в житті людини. Саме тому вирішення низки актуальних освітніх проблем має безпосередній зв'язок з використанням української родинної педагогіки, яка закладає основи етнокультури у дітей.

Мета статті – проаналізувати етнокультурний потенціал українських родинних традицій як ціннісну домінанту національного виховання учнівської молоді.

У статті досліджено, що реалізація родинних традицій здійснюється через систему обрядів, ритуалів, звичаїв, народний етикет, усну народну творчість, символи тощо.

Показано роль і місце родинних традицій в соціумі та їх вплив на виховання дітей. Досліджуючи традиційну культуру нашого народу переконуємося, що родина є самобутнім національно-культурним середовищем для всебічного розвитку дитини.

Зроблено висновок, що аналіз виховних родинних традицій українців та шляхів їх реалізації свідчать про величезний потенціал соціально-педагогічного досвіду українського народу щодо соціалізації та підготовки молоді до сімейного життя, доцільність і ефективність його використання у практиці національного виховання сучасної молоді. Відповідно – потреба дослідження витоків походження народних родинних традицій виховання дітей та формування шлюбно-сімейних стосунків сприятиме відродженню традиційного статусу української родини, дотриманню духовно-моральної свідомості молоді в підходах до укладання шлюбу, прагненню до створення повноцінних і відповідальних сімейних взаємостосунків.

Ключові слова: етнокультурний потенціал, етнопедагогіка, народні традиції, родинні традиції, національне виховання, обрядовість, розвиток особистості, учнівська молодь.

Постановка проблеми. У сучасному поступі світової цивілізації, яка вступає в нову епоху соціально-наукового прогресу, коли феномени інформатизації, технологізації та глобалізації стають реальністю сучасності, актуалізуються проблеми забезпечення органічного зв'язку з національною культурою України. Українській етнокультурі притаманна унікальна історико-культурна практика, в основі якої лежать виховні звичаї

* © *Стинська В. В.*

і традиції, що зберігали авторитет родини, материнства і дитинства. Значний виховний потенціал української родинної етнопедагогіки визначається виключним значенням, яке відіграє родина і родинне виховання в житті людини. Ось чому вирішення низки актуальних освітніх проблем має безпосередній зв'язок з використанням української родинної педагогіки, яка закладає основи етнокультури в дітей.

Зважаючи на актуальність проблеми, у державних документах (закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Діти України» та ін.) одним із пріоритетних завдань визначено використання традиційної культури виховання в національній системі освіти на всіх її рівнях, збереження українських історико-культурних традицій, використання ідей української етнопедагогіки в освітніх закладах.

Дослідження історії розвитку та устрою традиційної української родини свідчить про її значний педагогічний потенціал. Велика багатоукладність підходів та засобів родинного виховання покладена в основу сучасної педагогіки. Головна цінність сімейного виховання в тому, що воно відбувається в контексті життєдіяльності самої родини, на основі прикладу батьків й традиційної родинно-побутової культури [7]. У цьому контексті актуалізується проблема використання невичерпної скарбниці народної мудрості щодо виховання в українській родині, що реалізуються в народних звичаях, традиціях та обрядах. Тільки ґрунтовне їх вивчення сприятиме в розв'язанні сімейних проблем, формуванні національної системи родинного виховання, науковому прогнозуванні перспектив зміцнення сім'ї.

Аналіз досліджень. Народно-педагогічна теорія українського народу найбільш повніше відображена в педагогічному доробку Г. Ващенка, Б. Грінченка, О. Духновича, С. Русової, Г. Сковороди, К. Ушинського. Теоретичним і практичним внеском у розробку науково-педагогічної теорії стали праці В. Сухомлинського, Є. Сявавко, М. Стельмаховича, А. Кузьмінського, В. Омеляненко.

Висока результативність використання засобів реалізації різнобічного виховання дитини в українській родині доведена багатьма вченими (І. Бабій, І. Бех, Л. Бєльська, А. Богуш, Н. Лисенко, Н. Рогальська, С. Світлична, В. Стинська, О. Шевчук та ін.).

Мета статті – проаналізувати етнокультурний потенціал українських родинних традицій як ціннісну домінанту національного виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Народження і виховання дітей тісно пов'язане з родинними традиціями.

Згідно з визначенням Г. Костюшко, під родинними традиціями розуміємо систему цінностей, що передається від покоління до покоління в різних сферах життєдіяльності людини (моральному, естетичному фізичному, трудовому та ін.), була і є гарантією гармонії та стабільності української родини [2, с. 78].

Аналіз наукових розвідок дозволяє виокремити такі підходи, щодо класифікації родинних традицій:

– родинні виховні традиції обіймають *всі сфери родинного життя* українців (фізично-оздоровчу, етично-морально, комунікативну, естетичну, трудову, та ін.);

– родинні виховні традиції *виходять за межі сімейних традицій* (родина – це подружня пара з дітьми і, що підтримує зв'язок із ближніми та віддаленими членами родини);

– родинні традиції *охоплюють всі етапи життя людини* від народження до смерті;

–родинні традиції *зберігають* досвід попередніх поколінь і *удосконалюються* новітніми тенденціями [2, с. 78].

Реалізація родинних традицій відбувається через систему обрядів, звичаїв, ритуалів, усну народну творчість, народний етикет, символи та ін.

З сивої давнини у свідомості українців утвердилися поняття «родина», «рід як святиня», а виховання дітей – як першорядний обов'язок батьків. Відповідно – в усній народній творчості поширеними є вислови: «з роду до роду», «так на роду

написано», «від самого роду», «ні роду, ні плоду», «вести рід». Багатим на прислів'ї і приказки, де наголошується на важливості роду й родинних зв'язків, є український фольклор: «Дерево тримається корінням, а людина сім'єю», «Яке коріння, таке й насіння», «Без сім'ї і свого роду – немає нації, народу», «З родини йде життя людини» та ін. [6].

Найближчим соціальним оточенням дитини є її батьки. Саме від їх виховання, прищеплення любові до праці, моральних цінностей, культури збереження та зміцнення здоров'я, підготовки до сімейного життя залежатиме формування особистості.

Споконвіків сімейне життя супроводжувалось різноманітними обрядами та ритуалами, які в символічній формі визначали певні етапи її життєдіяльності. Визначною подією в житті родини завжди було народження дитини, адже за народним баченням «хата з дітьми – базар, а без них цвинтар». Відповідно – багато обрядів було присвячено саме події народження нового життя. За народним повір'ям, щоб дитина була здоровою, у першу купель доливали свяченої води; дівчаткам добавляли мед, молоко та квіти, щоб були красивими, а хлопчикам – дев'ясил, щоб зростали здоровими та міцними.

Важливу роль у сімейних традиціях відводилось хрещенню дитини, особливо хресним батькам, обов'язок яких передбачав опіку над дитиною, активну участь у її вихованні, допомогу в скрутну хвилину. Вибір хресних – архіважливе рішення, адже саме вони відповідатимуть за дитину перед Богом, навіть більше ніж батьки. До хресних у церкви є деякі вимоги, зокрема, вони мали бути хрещеними та перебувати в церковному шлюбі [5].

Особливими ритуалами відзначався і весільний обряд. Через нього виражаються ідеологія, цінності, традиції народу, а також суспільна свідомість та духовні потреби людей. Згідно з дослідженням В. Потапової, ритуали та звичаї весільного обряду етнічних регіонів України схожі між собою, однак кожен регіон має свої особливості його святкування. Отже, традиційно у всіх регіонах простежуються три основні етапи весілля: передвесільний, шлюбна частина, післявесільний [3, с. 87]. Про весільну обрядовість народ склав велику кількість прислів'їв та приказок: «Сватай ту, яку сам хочеш, а не ту, яка за тебе йде», «Не з багатством жити, а з людиною», «Постав мені хату з лободи, а в чужую не веди!», «Тоді дівка пишна, як заміж вийшла», «Перше чим одружитись, треба роздивитись», «Дівка на порі - женихи у дворі», «Краще женись, а на чужу жінку не дивись», «Трудно дівку силувати заміж, як парубок не бере» [6].

Не менше ритуалів присвячено і тайні смерті. Структура народного похоронного обряду тричленна (передпохоронні, власне похоронні та поминальні звичаї та обряди), а його світоглядні засади формують традиційні уявлення та вірування про смерть, душу й потойбічне буття [1, с. 569]. Народна мудрість гласить: «Без батька – пів сироти, а без матері – вся сирота», «Боятися смерті – на світі не жити«, «Біду конем не об'їдеш» [6].

Особливу роль у вихованні дитини відводилось матері, яка є берегинею доброзичливої атмосфери в родинному соціумі, джерелом знань, доброти, тепла і любові. Повага до матері вважалася першим моральним заповітом дитинства. Матір часто називають неня, матінка, матуся, ненька, мама, матка, а в українському фольклорі матір зіставляють з образом Голубки, Зірки, Сонця, Чайки та ін. Багатою є і народна спадщина: «У дитині заболить пальчик, а в матері – серце», «Мама – вірна порадниця», «Любов матері і на відстані гріє», «Мати однією рукою б'є, а другою гладить», «Без любові до матері немає і любові до людей», «Не та мама, що народить, а та, що до розуму доводить» [6].

Батько, чоловік в українській родині є авторитетом, прикладом і захисником для жінки та дітей. Про співвідношення педагогічних та соціальних функцій чоловіка та жінки в сім'ї, батька та матері у вихованні дитини гласить народна мудрість: «Чоловік у домі голова, а жінка – душа». Справжніми батьками рахувалися не ті, хто народив дитину, а хто її виростив, виховав, «до ума довів». У громаді поважали й шанували батьків, які були гарним прикладом як для своїх дітей, так і для чужих. Часто старші люди казали:

«Яке дерево, такий клин, який батько, такий син», «Не той батько, що зродив, а той, що до ума довів» [6].

Зважаючи на життєвий досвід не менш відповідальною у вихованні дітей є роль бабусів та дідусів. З давніх часів старше покоління було хоронителем сімейної злагоди і передавали нащадкам родинні цінності та знання (розказували казки, співали колискові та дитячі пісні, виготовляли іграшки, а також долучали до посильної праці). Роль виховного впливу дідусів і бабусь була сформульована у прислів'ї: «Старість до мудрості коротку дорогу знає» [7].

В українських родинах зазвичай підготовка дітей до трудової діяльності базувалася на передачі досвіду – від батьків до дітей. Відповідно – власний приклад дорослих, практична участь дітей у процесі виробництва та спільна праця виступали основними методами навчання. Адже батьки змалечку долучали дітей до виконання посильної роботи по господарству чи на землі [4, с. 30].

Важливою складовою в народній педагогіці, зазначає Л. Сорочук є дотримання та святкування упродовж року в родині календарно-обрядових свят. Календарна обрядовість супроводжувалася організацією відповідних обрядів та виконанням пісень, що приурочувалися до кожної пори року, а саме: зима – колядки, щедрівки, віншівки; весна – веснянки, хороводи, заклички, гаївки; літо – троїцькі, купальські, жниварські та обжинкові пісні [4, с. 32].

Отже, саме в такий спосіб (під час календарно-обрядових свят) наші предки долучали дітей до народних традицій. Народна педагогіка, від паростків зародження й до сьогодення, воліла навчити, виховати і підготувати до самостійного життя дитину і, водночас, висувала потребу у всебічній підготовці до нього.

Висновки. Таким чином, виховні родинні традиції українців та шляхи їх реалізації містять великий потенціал соціально-педагогічний досвіду українського народу щодо адаптації, соціалізації та підготовки підростаючого покоління до сімейного життя, а також доцільність і ефективність його застосування у практиці національного виховання сучасної молоді.

Відповідно – дослідження еволюції народних родинних традицій, виховання дітей та формування сімейних узаємин сприятиме відродженню традиційного статусу української родини, дотриманню морально-духовної свідомості молоді в укладанні шлюбу, прагненню до відповідального материнства й батьківства.

Список використаних джерел:

1. Гузій Р. Похоронні звичаї та обряди. Обрядовість гірських мешканців у контексті етногенези. 2016. С. 56 –589.
2. Костюшко Г. Українські родинні традиції: теоретичний аналіз. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014. Вип. 18. С. 76–82.
3. Потапова В. Весільна обрядовість Чернігівщини. Українська культура: вчора, сьогодні, завжди: матеріали ІІ Всеукраїнської конференції (м. Київ, 7–9 грудня 2016 р.). Київ, 2016. С. 87–90.
4. Сорочук Л. Родинні та календарні традиції українців: світ дитинства. Етнічна історія народів Європи. 2018. Вип. 54. С. 29–33.
5. Традиції та звичаї українського народу: святково-обрядова культура. Тематична виставка Універсального підсобного фонду Відділу комплексного бібліотечного обслуговування. URL: http://www.nbuv.gov.ua/node/2982
6. Українські народні прислів'я та приказки: Дожовтневий період. К.: Державне видавництво художньої літератури, 1963. 791 с.
7. Юда Л. А. Етнопедагогічні традиції виховання у сім'ї. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2033/1/Етнопедагогічні%20традиції%20виховання%20у%20сім'ї.pdf

References:

1. Huzii, R. (2016). Pokhoronni zvychai ta obriady [Funeral customs and rites]. *Obriadovist hirskykh meshkantsiv u konteksti etnohenezy*, 56–589 [in Ukrainian].

2. Kostiushko, H. (2014). Ukrainski rodynni tradytsii: teoretychnyi analiz [Ukrainian family traditions: theoretical analysis]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 18, 76–82 [in Ukrainian].
3. Potapova, V. (2016). Vesilna obriadovist Chernihivshchyny [Wedding ceremonies of Chernihiv region], *Ukrainska kultura: vchora, sohodni, zavzhdy:* materialy II Vseukrainskoi konferentsii [Ukrainian culture: yesterday, today and always, Proceedings of the 2nd All-Ukrainian Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Sorochuk, L. (2018). Rodynni ta kalendarni tradytsii ukraintsiv: svit dytynstva [Family and calendar traditions of Ukrainians: the world of childhood]. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy*, 54, 29–33 [in Ukrainian].
5. Tradytsii ta zvychai ukrainskoho narodu: sviatkovo-obriadova kultura [Traditions and customs of the Ukrainian people: festive and ceremonial culture]. *Tematychna vystavka Universalnoho pidsobnoho fondu Viddilu kompleksnoho bibliotechnoho obsluhovuvannia*. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/node/2982 [in Ukrainian].
6. Bobkova, V., Bahmut, Y., & Bahmut, A. (Ed.). (1963). *Ukrainski narodni pryslivia ta prykazky: Dozhovtnevyi period* [Ukrainian folk proverbs and sayings: Pre-October period]. Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo khudozhnoi literatury [in Ukrainian].
7. Yuda, L. A. (2020). *Etnopedahohichni tradytsii vykhovannia u simi* [Ethnopedagogical traditions of family upbringing]. Retrieved from http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2033/1/Etnopedahohichni%20tradytsii%20vykhovannia%20u%20simi.pdf [in Ukrainian].

Stynska V. V.,
orcid.org/0000-0003-0555-3205

ETHNO-CULTURAL POTENTIAL OF UKRAINIAN FAMILY TRADITIONS AS A VALUABLE DOMINANT OF NATIONAL EDUCATION OF PUPIL YOUTH

The article considers the ethnocultural potential of Ukrainian family traditions as a valuable dominant of the national education of pupil youth.

It is established that Ukrainian ethnoculture is characterized by a unique historical and cultural practice, which is based on educational customs and traditions that have preserved the authority of the family, motherhood and childhood. The significant educational potential of Ukrainian family ethnopedagogy is determined by the valuable meaning of the family and family upbringing in human life.

That is why the solution of a number of topical educational problems is directly related to the use of Ukrainian family pedagogy, which lays the foundations of ethnoculture in children.

The purpose of the article is to analyze the ethnocultural potential of Ukrainian family traditions as a valuable dominant of the national education of pupil youth.

In this article it is researched that the realization of the family traditions is carried out through a system of rites, rituals, customs, folk etiquette, oral folk art, symbols, traditions and more.

The role and place of family traditions in society and their influence on the upbringing of children are shown.

Exploring the traditional culture of our people, we are convinced that the family is a unique national and cultural environment for the comprehensive development of the child.

It is concluded that the analysis of educational family traditions of Ukrainians and ways of their implementation indicate the huge potential of socio-pedagogical experience of the Ukrainian people in socialization and preparation of youth for family life, the feasibility and effectiveness of its use in the practice of national education of modern youth.

Accordingly, the need to study the origins of folk family traditions of raising children and the formation of marital and family relations will help revive the traditional status of the Ukrainian family, the spiritual and moral consciousness of young people in approaches to marriage, the desire to create full and responsible family relationships.

Key words: ethnocultural potential, ethnopedagogy, folk traditions, family traditions, national education, rituals, personality development, pupil youth.

Дата надходження статті: 18.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Потапчук Т. В.

УДК 373.3.015.31:27
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi51.347*

***Жубржицька О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-9594-5784

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАСАДАХ ХРИСТИЯНСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Розвиток освіти в Україні в історичному контексті вказує на те, що релігія і церква відігравали значущу роль у вихованні особистості. Провідною релігією на теренах нашої країни вже понад тисячу років є християнство. Майбутнє нашої держави безпосередньо залежить від відновлення, розвитку і збереження традиційних християнських духовно-моральних цінностей, виховання дітей і молоді на засадах християнської антропології.

Розгляд проблем і наукове вирішення сучасних завдань духовно-морального виховання особистості потребує вивчення досвіду як вчених і педагогів минулих поколінь, так і сучасних розробок вітчизняних і європейських християнських науковців.

Праці християнських учених-класиків вітчизняної педагогіки є тим фундаментом, на якому має базуватися духовно-моральне виховання. Кризу освіти і виховання середини XIX ст. – початку XX ст. вони вбачали у відірваності педагогіки від християнської антропології, заміні християнського спрямування педагогіки світською наукою. Головною задачею вважали повернення педагогіки до основ цілісного християнського світогляду. Провідними цілями освіти визначали, духовно-моральне виховання особистості, розвиток та зміцнення сил, що знаходяться в душі дитини, відновлення і розкриття в ній образа і подоби Божої.

Сучасні християнські науковці визначають мету, завдання і принципи духовно-морального виховання на християнських засадах, розроблюють методи, засоби і інструменти виховання особистості в сучасній школі. Як і педагоги-класики, приділяють значну увагу розгляду ролі вчителя, його особливим вмінням і духовно-моральним якостям. Убачають подолання кризи освіти і школи у розвитку напрямку духовно-морально виховання особистості на засадах християнської антропології.

Ключові слова: виховання, особистість, християнські засади духовно-морального виховання.

Постановка проблеми. Сучасна суспільна, духовна і економічна ситуація в Україні потребує об'єднання зусиль держави, суспільства і церкви для розв'язання насущних завдань розвитку країни та оздоровлення життя громадян. Особливої уваги потребують галузі освіти і виховання, адже вони орієнтовані на підростаюче покоління і від ефективності яких напряму залежить майбутнє нашої країни. Законами України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» визначено основні підходи до реформування галузі освіти, зокрема питання, пов'язані з формуванням ціннісних орієнтирів дітей і підлітків.

Виховання через інтеграцію духовних цінностей в освіту є актуальною задачею сьогодення. Усе наше суспільство, а особливо діти і молодь, потребує наявності таких якостей, як доброта, людяність, чуйність, терпіння, смирення, відповідальність, порядність.

Духовно-моральне виховання, що базується на християнських засадах, покликано формувати у молодого покоління високі духовні і моральні якості, цілісний християнський здоровий світогляд.

Аналіз досліджень. Питання духовно-морального виховання особистості на християнських засадах розглядаються в працях як учених і педагогів-класиків (Г. Ващенко, В. Зеньковський, І. Огієнко, М. Пирогов, К. Ушинський), так і в дослідженнях сучасних вітчизняних науковців (І. Бех, М. Євтух, І. Сіданіч, Т. Тхоржевська та ін.).

[*]© *Жубржицька О. В.*

Проблеми духовного виховання дітей і молоді висвітлюються сучасними богословами (Ф. Нембріні, О. Філоненко) і священниками (ігумен Лонгін (Чернуха), протоірей О. Кислашко, протоірей Б. Огульчанський).

Мета статті – дослідити проблеми духовно-морального виховання особистості на засадах християнської антропології на основі аналізу праць прогресивних християнських учених – філософів, педагогів, богословів, священників, науковців.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо два історичні періоди. *Перший:* кінець XIX ст. – початок XX ст., коли християнське спрямування педагогіки намагається замінити світська наука. І *другий,* сучасний нам період кінця XX ст. – початку XXI ст., тобто період повернення до християнських засад.

Класики вітчизняної педагогіки М. Пирогов, К. Ушинський, В. Зеньковський у своїх роботах та практичній діяльності намагалися розкрити зв'язок сучасної їм педагогічної науки з тим цілісним уявленням про людину, яке дає християнство. Проблеми духовно-морального виховання згадані вчені розглядали саме в релігійному контексті.

М. Пирогов був першим із вітчизняних педагогів, хто в другій половині XIX ст. загострив увагу на проблемі духовності як методологічної основи навчання та виховання. Розглядаючи поняття морального виховання, їм було сформовано етапи духовно-морального виховання дитини, які базуються на відповідних етапах становлення особистості, виділених в християнської антропології. Такими етапами є, *по-перше,* поступова поява у дитини чіткого розуміння речей навколишнього світу. *По-друге,* із такого розуміння має виникнути перетворення добрих інстинктів дитячої натури у свідоме прагнення досягнути ідеалів добра і правди. І, *по-третє,* це поступове формування твердої і свободної волі [11, с. 174]. Результатом такого духовно-морального виховання має бути гармонійний розвиток особистості, що відповідає антропологічній сутності людини і у християнському розумінні можливий тільки у єдності з Богом.

Також М. Пирогов вказував на природню необхідність виховання перш за все людини, а потім спеціаліста. Він писав: «Виховання після релігії є найвища сторона суспільного життя» [1, с. 30]. Головна ідея, за вченим, полягала у вихованні людини чесної, правдивої, з високими моральними якостями, *основними засобами виховання* виступають наука і художні твори, а *метою виховання* є підготовка до самостійного життя молодого покоління з широким кругозором. Особливе значення професор приділяв формуванню моральних переконань.

Тому, на перше місце висувається повага до особистості дитини-вихованця [16, с. 32], що формується образ вихователя − людини, яка любить дітей і свою професію, яка розуміє душу дитини, її внутрішній світ. Учителі в недільних школах Пирогова напротивагу схоластичним методам викладання, що панували в той час у звичайних казенних школах, започаткували нові способи і прийоми навчання, відносились до своєї роботи і дітей з «неочікуваним педагогічним тактом». Це дало дивовижні результати в успіхах учнів. Недільні школи Пирогова хоча і ставили перед собою начебто невелику задачу розповсюдження грамотності, насправді стали прикладом живої християнської педагогіки, в якій можна чітко виділити гармонію діалогу [16, с. 33].

Розглядаючи проблематику виховання дитини, видатний вітчизняний педагог К. Ушинський відмічав, що неможливо вигадати виховання [17, с. 482], бо воно існує стільки скільки існує народ. Виховання можна поліпшити, удосконалити, але перевідтворити неможливо.

Сучасна педагогіка виросла на християнському ґрунті і нехристиянська педагогіка є річ немислима [там само, с. 452]. К. Ушинський попереджає про небезпеку для людини і суспільства, яка може статися, якщо виховання відійде від християнських основ. Він зазначив, що «кожен, хто береться за справу виховання, перед тим, як почати сіяти в дитячі душі насіння матеріалістичних поглядів, повинен подивитися на плоди, які можуть вирости з цього насіння». Такими плодами є «виправдання деспотичної влади однієї людини над другою, презирство до людської особистості, байдужість до права і правди, цілковита безправність стосунків, повага лише до сили, жорстокість» [18, с. 594].

К. Ушинський наголошував на тому, що хто немає релігії і не відчуває потреби в ній, той не повинен виховувати дітей. Вихователь у своїй практичній діяльності має твердо пам'ятати, що «поза християнства нема для людини ідеалу моральності, немає моральних основ, а, отже, немає і моральних прагнень, якими він має керуватися при вихованні дітей» [18].

Головну задачу виховання бачив у моральному впливі на дитину. Виховна задача є більш важливою, ніж розвиток ума і наповнення учня знаннями. Розум є невід'ємною складовою природи людини, її душі. Тварини також можуть мати високо розвинуті розумові здібності, але людину відрізняє від тварин дух, здатність до самосвідомості і богоспілкування.

Моральність, за К. Ушинським, не є проєкцією держави і суспільства, її основою є євангельська заповідь – люби іншого, як самого себе. Основу людської моралі складають прагнення до істинної досконалості, яка розкривається в серці людини вченням Євангелія, прагнення бути досконалим і можливість задовольнити це прагнення в почутті любові до блага, щастя, істини.

Тому ведучою метою освіти К. Ушинський уважав не інтелектуальний, а духовний розвиток людини, відновлення в ній образа і подоби Божої. Такий православний світогляд складає внутрішню форму відомого підручника «Рідне слово». Весь зміст і структура підручника визначається задачею духовного розвитку дитини. Дидактичний матеріал – від висловів повчального характеру до літературних творів – дібрано і розміщено таким чином, що найкраще відповідає ідеї цілісної і гармонійної «літургійної свідомості». Це при тому що К. Ушинський уникає відкритих релігійних повчань, уважає проповідь релігії задачею Церкви, а не школи. Педагог зазначав, що «справа народного виховання має бути освячена церквою, а школа має бути передвісником церкви».

Стосовно значення ролі вчителя К. Ушинський писав: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається лише з живого джерела людської особистості» [18].

Проводячи аналіз ситуації, що склалася в педагогіці кінця XIX – початку XX ст., філософ, богослов, педагог і священник В. Зеньковський виділяє дві культурні орієнтації – наївне поєднання релігії і гуманізму та чистий педагогічний натуралізм. Таке положення справ, на думку вченого, не є задовільним. Має наступити новий період – епоха християнської педагогічної думки і практики.

Духовно-моральне виховання на християнських засадах може бути ефективним і відігравати свою роль при умові, що воно буде знаходити підтримку в самому житті. Якщо життя просочене антихристиянськими поглядами, то виховання не зможе виконати належну йому функцію, бо є частиною життя. Сенс виховання полягає в тому, щоб розвинути і укріпити сили, що знаходяться в душі дитини, допомогти дитині звільнитися від пристрастей і розкрити образ Бога в ній. Проблема християнського виховання буде легко вирішена, якщо в житті дитини будуть існувати островки християнської культури [3].

В. Зеньковський у своїй роботі «Проблеми виховання у світі християнської антропології» [4] перш за все виділив, що застосування ідей християнської антропології необхідно не тільки для релігійного чи морального виховання, а для педагогіки в цілому, що без релігійного розуміння людини виховання є неможливим. Виходячи з цього положення, науковець убачав причину педагогічної кризи саме у відірваності педагогіки від християнської антропології. Тому і «ключ до плодотворного мистецтва у сфері виховання» знаходиться у вирішенні задачі повернення педагогіки до основ цілісного християнського світогляду. Базові засади педагогічної науки мають ґрунтуватися на принципах, що надають антропологія, філософія і релігія.

Духовно-моральне християнське виховання полягає у засвоєнні дару свободи, а саме розвитку свідомості свободи, почуття відповідальності і вміння володіти власною свободою. Таке виховання стає можливим, коли дитина відчуває і бачить у житті рівність перед Богом себе і оточуючих людей. Тому виховання здійснюється через християнське

життя, а не тільки через теоретичне вивчення ідей свободи. Для дітей правила, які не реалізовані у життя, які вони власне не спостерігають і не відчувають, залишаються лише абстрактними правилами. Відбувається роздвоєння між світом ідей і справжнім цілісним життям. Виховання у свободі неодмінно має бути пов'язано з життєвим досвідом дитини.

З християнської точки зору, свобода присутня в душі дитини, але має інший сенс ніж свобода в дорослої людини. Діти розуміють свободу краще, ніж дорослі, діти не мають перед собою маленьких задач – все, що вони роблять для них є великим. Дар свободи – це є духовна сила дитини, що створює можливість і основу виховання. Таким чином, задача вихователя допомогти дитині «звільнитися» і досягти свободи. Але «загадка свободи» в людині полягає в тому, що свобода апріорі не пов'язана в нас з добром. Тому виховання має бути націлене на розвиток в дитині сил добра, встановлення зв'язка між свободою і добром.

Виховання з позицій християнського світогляду [4] передбачає неодмінну присутність віри в можливість перетворення і просвітлення душі дитини, віри в те, що в душі дитини є «залог добра».

Найбільш суттєвою задачею виховання В. Зеньковський називає розвиток особистості дитини, а саме розкриття своєрідності особистості, її дарів і сил. Таке виховання передбачає перетворення матеріалу, що надходить ззовні у внутрішньо необхідні сили і рухи душі дитини. При цьому, педагог застерігав, що хоча поняття особистості і займає центральне місце в педагогіці, але в моральній сфері воно не повинно бути абсолютизовано: «сфера цінностей не створюється особистістю, а навпаки її створює і живить» [4]. І тому не можна відділяти особистість від всього того, що зумовлює сенс її життя.

Поглиблюючи поняття розвитку і розкриття особистості дитини, як головної задачі виховання, учений розглядає внутрішню ієрархічність фізичної, психічної, соціальної сторін життя людини. Розвиток тіла, інтелекту, соціальності, морально-етичної і релігійної сфер мають виступати інструментарієм у розвитку основного базису в особистості – її духовного початку. Моральна ж свобода зводиться не до організації поведінки, що відповідає законам добра, а є свободою від самоствердження, є відновленням єдності з Богом. Виховання, як безкінечний процес, не може дати нічого остаточного, воно відкриває шлях і вчить йти по ньому. Головне – це безперервний рух до досконалості. Відсутність руху свідчить про відчай або апатію. Вихователю необхідно спостерігати за дитиною і підтримувати прагнення йти вперед до досконалості.

Розглядаючи роль особистості вчителя, В. Зеньковський проводить аналіз видів авторитету і визнає найбільш придатним для школи авторитет, що базується на емонаціоналістичній теорії [4]. Такий авторитет дає опору і відчуття впевненості учню, збагачує учня тим, що в нього ще немає. Авторитетний вчитель надихає. Він підіймає дітей на більш високий рівень, дає сили для розвитку, спонукає творчому «стрибку» вперед.

Серед сучасних науковців, які вивчають тематику духовно-морального виховання на християнських засадах хочеться виділити роботи І. Сіданіч.

У своїх дослідженнях професорка розглядає питання духовно-морального виховання у різних аспектах і напрямах. Науковець провела дослідження теорії і досвіду духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі XX – початку XXI ст. [13], розглянула проблеми і перспективи духовно-морального виховання не тільки школярів, а й дітей дошкільного віку і студентської молоді, займається управлінням підготовки майбутніх викладачів християнських дисциплін. У співавторстві з протоієреєм Олександром Кислашко було створено навчальний посібник «Християнська педагогіка» [6].

Метою і завданням християнської педагогіки, як відмічають автори, є «формування особистості на засадах християнської моралі, плекання духовності, доброти, людяності, милосердя, працьовитості, виховання духовно багатої особистості, яка усвідомлювала б свою відповідальність перед Україною і рідним народом» [там само]. Мета

християнського виховання невіддільна від мети життя християнина – виконувати Христові заповіді, щоб досягти Царства Небесного. І тому потрібно наповнити християнським змістом уже сформовану науку й категоріальну будову світської педагогіки як теорії, як науки.

Авторами [6, с. 66] розроблена теорія християнського виховання, що ґрунтується на християнських чеснотах Віри, Надії і Любові. Надано теоретичну методологію виховання любові до Господа, любові до ближнього, до батьків, вчителів і людей старших за віком, виховання любові до Батьківщини, народу, його звичаїв і обрядів, виховання правильного уявлення про християнський шлюб і подружжя, виховання любові до дітей, християнського миролюбства, правдивості, доброчесності, тихості, покірності, незлобливості, милосердя.

Досить ретельно проводиться аналіз християнських і світських принципів виховання. Серед християнських принципів розглядаються класифікації, визначені митрополитом Іларіоном, протоієреєм Г. Каледою, митрополитом Чернівецький і Буковинський Данилом Ковальчуком, деканом Богословського факультету колегії св. Андрія, С. Ярмусем та іншими християнськими вченими. Підсумовуючи огляд класифікацій принципів християнської педагогіки, узагальнюється, що вони виходять з єдиного християнського розуміння сутності людини, її призначення на землі, всі вони містять принципове ядро, яке виражає християнську сутність. Далі розглядаються педагогічні принципи виховання, рекомендовані Міністерством освіти і науки України за навчальною програмою «Основи християнської етики». Проаналізувавши зміст християнських і світських принципів педагогіки, робиться висновок, що вони не суперечать один одному і спрямовані на високоморальне виховання особистості. Сукупність цих принципів забезпечує успішне визначення завдань, підбір змісту, методів, засобів і форм виховання. Результат від впровадження того чи іншого принципу можна отримати роботою педагога-майстра, який повинен знати ці принципи у взаємозв'язку з урахуванням конкретних можливостей і умов.

Заслуговує на увагу і підхід до вибору методики з позиції християнського світогляду. Перш за все, педагогічна методика повинна зберігати волю учня. Має бути не примусовою, а мати вільне сприймання. Сприймання – це труд душі. Творчі здібності особистості безпосередньо зв'язані з прагненням сприймати, з тим, що людина бачить і відчуває. «Творчість є одним з проявів образу Божого в людині, а якщо втратити живе сприймання, то ця творчість в людині згасає. По суті вона відмовляється від самого життя» [6]. І першочерговим при виборі методики є питання про активізацію творчого потенціалу особистості.

Розгляду ролі сучасного вчителя освітнього закладу відводиться значне місце у праці І. Сіданіч і прот. О. Кислашко. Велика моральна відповідальність покладена на того, хто береться виховувати та вчити дітей. Праця вчителя спрямована на духовно-моральне виховання дітей, на відкриття в душі дитини образу Божого. Ідеальний учитель, на думку авторів, вміє дружити з дітьми, розрізняє в дітях особливості їх душевного складу, знаходить до дитини особливий підхід і способи виховного впливу на неї, ставить реальні виховні та освітні цілі і досягає їх, організовує дітей для спільної дії і проводити її, володіє різними формами спілкування (заняття, бесіда, притча, вікторина, гра тощо), проводить родинні заняття з батьками на теми сімейного виховання. Додатково до власного професіоналізму вчителю бажано прагнути мати такі якості, як смирення, лагідність, радість.

Головне, що повинен нести в собі вчитель – це моральні якості, основою яких є християнські цінності, закладені в його серці і житті. «Щира релігійність повна любові і благих плодів. Вона приваблює незіпсовані серця і сильно впливає на дітей, які природньо, з почуттям своєї природи, вгадують її правдивість. Учитель-християнин без особливих зусиль несе у школу дух церковності; і на справу виховання і навчання буде дивитися, як на служіння

Богові (Кор. 3,9), і буде творити її благоговійно, з любов'ю» [6].

Вітчизняні християнські священники і духовенство вважають, що проблемам духовно-морального виховання дітей має бути приділена перша увага як найважливішому чиннику духовного і морального відродження нашого суспільства. З метою залучення дітей до християнських духовних і моральних цінностей священик Богдан Огульчанський [12] та ігумен Лонгін (Чернуха) розробили курс для початкової школи «Християнська етика в українській культурі».

Християнська етика, на відміну від філософського поняття «етики», не є простою сукупністю моральних норм і правил, а є «усвідомленою основою життєвого вибору християнина, визначеною життєвим досвідом, системою цінностей і переконань, спрямованих на втілення в життя заповідей Євангелія» [5]. Християнська віра – є основою етики, моралі християнина.

Для молодших школярів християнська етика має задавати певні життєві орієнтири. Християнські морально-етичні принципи можуть бути засвоєні дитиною тільки тоді, коли вона бачить приклади християнської етичної поведінки у своєму житті − у ставленні до світу, до людей і до самої дитини. А «тоді християнська етика може стати опорою дитячого світосприйняття: основою світу й самої людини є любов, благо, яке має премудрого та люблячого Творця» [там само]. Учень може сприйняти таке навчання, оволодіти моральними чеснотами, якщо вони яскраво розкриваються педагогом на прикладах із життя.

Викладання в школі предметів духовного-морального змісту, на відміну від викладання предметів гуманітарного чи природничого циклів, висуває до вчителя особливі вимоги.

Для введення педагога в духовно-моральну проблематику авторами було розроблено методичний посібник навчального комплексу «Християнська етика в українській культурі». У посібнику викладено основні поняття християнської етики, розкрито християнські корені та християнський зміст української культури, наведено досвід і методи християнської педагогіки в освіті й вихованні. Крім цього, методичні матеріали знайомлять з поглядами християнської психології на дитину та становлення її особистості, містять плани конкретних уроків і методичні коментарі до них.

Окрім загальнопедагогічної методичної підготовки, учитель має опанувати знаннями особливостей дитячої психології і, зокрема дитячого духовного життя. Учитель має оволодіти інструментами і засобами тонкого делікатного впливу на дитину, світогляд якої тільки починає формуватися.

Завданням вчителя є переконливе донесення краси добрих вчинків, християнського ставлення до людини і Божого світу. Педагог має володіти вмінням цінувати і вміло використовувати на уроці високохудожні літературні зразки, мистецьки, музичні та поетичні твори. Треба, щоб ці твори «сприяли переживанню дітьми атмосфери добра та турботи як з боку старших (найперше – батьків і рідних), так і Отця Небесного» [5]. Автори наголошують на необхідності постійної праці педагога над собою для правдивого, переконливого та емоційно багатого донесення до дитини духовно-моральних цінностей.

Відомий сучасний філософ і богослов О. Філоненко починає свої розмірковування про проблеми сьогоденної освіти і виховання школярів [19] з періоду вітчизняної кризи у педагогіці в 90-х роках минулого століття і на початку XXI ст. Тоді пройшло розділення освіти і виховання. Школа повністю зосередилася на навчанні, тобто суто передачі знань. А питання духовно-морального виховання дитини відводилася сім'ї і суспільству. Але вже зовсім скоро виявилося, що без виховання рівень освіти падав. Основна проблема школи, що залишається й до нині, є проблема виховання в сенсі передачі і «вирощування» чеснот і рис характеру, без яких людина не може бути щасливою.

Першою і головною проблемою сучасного шкільного виховання О. Філоненко називає відсутність здивування. Такої думки притримується й італійський учений, християнський педагог Франко Нембріні. Само по собі здивування не робить людиною щасливою, але воно працює як «елементарні ворота в школу». Без здивування все інше

немає сенсу. І проблема сучасної школи є в тому, що вчителі не привносять здивування, а доволі часто, самі ж «вбивають» допитливі пориви душі дитини.

Друга проблема – це криза бажань. Виховання у класичній педагогіці розглядалося, як намір навчити дітей не хотіти робити поганого, а хотіти робити добре. Але зараз педагогіка зіштовхнулася з новою задачею – віднайти хоч яке б бажання дитини. Криза бажань зараз є тотальною, торкається не тільки сфери освіти. Сучасна світова культура закладає такі мізерні бажання − поїсти, гарно відпочити, купити щось гарне, що про них не варто і говорити. У житті дитини панує нудьга. Із нудьги народжуються жахливі речі, людина, що нудьгує здатна на велику кількість поганих вчинків. Тут варто згадати слова Платона «Людина є істота найбільш лагідна і найбільш божественна, якщо вона буде приборкана справжнім вихованням; якщо ж її не виховувати або давати хибне виховання, то вона буде найбільш диким звіром з усіх, кого народжує земля».

Ось ці основні проблеми − кризи здивування і кризи бажання, зумовлюють загальну кризу школи і виховання особистості [19].

На противагу цієї кризи християнство може дати відповідь – свідчення про те, що життя – велике і красиве. Криза долається через досвід великого. Людина не може бути щасливою, якщо у її житті немає масштабу. «Якщо ми людям не даємо Христа, то даємо їм занадто мало» [20].

Духовно-моральне виховання на християнських засадах, на думку автора, починається з того, що дитині цю «спрагу величі життя насичують». Педагог – це людина, яка народжує бажання. Він свідчить, що в житті є величні речі. Коли дитина бачить такі приклади величі, в неї народжуються бажання. По-перше, учитель вказує, де ця велич є у житті. Це має бути щось красиве – квітка, вірш, розмова, фільм, каміння. А далі, діє християнська формула – через творіння пізнати Творця. Християнська педагогіка має дарувати дитині досвід краси і здивування, має вчити, як прожити справжнє велике життя.

Як практичний приклад втілення таких засад християнської педагогіки, О. Філоненко наводить італійську школу «La Traccia», засновником якої є Франко Нембріні. Ця школа не має зовнішніх ознак присутності християнства, але насправді є суто християнською. Це досягається завдяки вчителям. Християнство передається дитині через погляд педагога. Дитина бачить в учителі свідка Любові. І школа стає місцем його життя, його свободи і його щастя.

Італійського педагог і богослов Франко Нембріні [21] основну проблему або навіть кризу виховання вбачає у цинізмі, скептицизмі і зневір'ї молоді, що в подальшому проявляється у вигляді руйнівного насилля. Таку атмосферу цинізму дитина бачать у тій моделі поведінки дорослих, які її оточують. Діти є надзвичайно чутливими до будь-якого прояву лицемірства і фальші. Виховання – це передача досвіду щастя, а не теоретичних цінностей і правил. Відомий швейцарський богослов Карл Барт казав, що діти можуть визнати авторитет над собою лише тоді, коли бачать, що батьки теж визнають над собою наявність вищого авторитету, що вони живуть із вірою в Бога.

Основні педагогічні принципи вченого спираються на Богом дану свободу дитину. Процес навчання і виховання здійснюється спокійно, без поспіху і нервозності, без великої кількості штучно створених педагогічних схем і ситуацій. Гармонічне виховання дитини – це розкриття перед дітьми краси та сенсу життя, розкриття того, що життя дійсно варте того, щоб його прожити. Він писав, що «єдине, що дає дитині можливість бути впевненою і зростати, − це присутність поряд дорослого, котрий знає, куди йде, чого хоче від життя, чим для нього є щастя, котрий свідчить про позитивність життя».

Висновки. Дослідження проблеми духовно-морального виховання особистості на засадах християнської антропології є нагальною потребою сучасної педагогіки. Християнські моральні цінності є традиційними для нашої країни. Уміле впровадження їх у педагогічний процес має сприяти формуванню ціннісних орієнтирів дітей і підлітків, стати шляхом подолання кризи освіти і школи. Визначення найбільш ефективних форм і методів проведення цієї роботи складає перспективу подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Галахов Иаков протоиерей. Николай Иванович Пирогов и его религиозно-философские взгляды. *Томские епархиальные ведомости*. 1911. № 1. С. 27–34.
2. Галахов Иаков протоиерей. Николай Иванович Пирогов и его религиозно-философские взгляды. *Томские епархиальные ведомости*. 1911. № 2. С. 85–93.
3. Зеньковський В. В. Педагогіка. Київ: Вид. Св.–Макар. церкви, 2005. 222 с.
4. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Москва: Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993. 224 с.
5. Ігумен Лонгін (Чернуха), протоієрей Огульчанський Богдан, Е. Бєлкіна Е., Ковальчук І. Дорога добра. URL: https://osvita.ua/school/method/upbring/3477
6. Кислашко О. П., Сіданіч І. Л. Християнська педагогіка: навч. посіб. Київ: ВБД «Східноєвропейська гуманітарна місія», 2015. 418 с.
7. Матвієнко О. В., Силенко Н. І. Вплив української народної педагогіки на формування національно-культурної ідентичності учнів молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 44. Т. 1. С. 175–180.
8. Петько Л. В. Гурток «Мандрівники» та формування соціальної активності молодших школярів. *Педагогічний альманах:* зб. наук. пр.; редкол. В. В. Кузьменко та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Випуск 37. С. 173–179.
9. Петько Л. В. Лінгво-педагогічний потенціал кінострічки «Римські канікули» (1953) у професійно-особистістному становленні студентів. *Педагогічний альманах:* зб. наук. пр.; редкол. В. В. Кузьменко та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 48. С. 157–165.
10. Петько Л. В. Педагогічні та виховні ідеї В. О. Сухомлинського у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжинський держ. ун-т імені Миколи Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 3. С. 181–187.
11. Пирогов Н. И. Избр. пед. соч. Москва: Педагогика, 1985. 496 с.
12. Священик Богдан Огульчанський. Основи християнської культури (для початкових класів загальноосвітніх шкіл) «Божий світ і я». Київ, 2000. 53 с.
13. Сіданіч І. Л. Духовно-моральне виховання дітей у вітчизняній школі (XX – початок XXI століття): монографія. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2013. 464 с.
14. Слюсаренко Н. В., Гончар М. В. Організація навчання учнів Ямчицької нижчої сільськогосподарської школи Херсонської губернії. *Педагогічний альманах*; ред. кол.: В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2012. Випуск 16. С. 249–254.
15. Слюсаренко Н. В. Теорія і практика трудової підготовки дівчат у школах України (кінець XIX – XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 40 с.
16. Сурова Л. В. Педагогика духовного развития. Київ: Украина Православная, 2013. 468 с.
17. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. Т. 2. Москва-Ленинград, 1948. 656 с.
18. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. Т. 8. Москва, 1950. 628 с.
19. Філоненко О. С. В ефірі Світле радіо «Емануїл» в програмі «Наша освіта», 28 травня 2019. URL : https://www.facebook.com/nestor.center/videos/олександр-філоненко-в-ефірі-світле-радіо-емануїл-в-програмі-наша-освіта /384739038916928/
20. Филоненко А. С. И целого мира мало. *Отрок.ua.* 2019. № 4 (97). С. 9–11.
21. Франко Нембрини. От отца к сыну. Київ: Дух і Літера, 2018. 264 с.

References:

1. Archpriest Galakhov Yakov. (1911). Nikolai Ivanovich Pirogov i ego religiozno-filosofskie vzgliady [Nikolay Ivanovich Pirogov and his Religious and Philosophical Views]. Tomskie eparkhialnye vedomosti, 1, 27–34 [in Russian].
2. Archpriest Galakhov Yakov. (1911). Nikolai Ivanovich Pirogov i ego religiozno-filosofskie vzgliady [Nikolay Ivanovich Pirogov and his Religious and Philosophical Views]. Tomskie eparkhialnye vedomosti, 2, 85–93 [in Russian].
3. Zenkovskyi, V. V. (2005). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv: Vyd. Sv.-Makar. tserkvy [in Ukrainian].

4. Zenkovskii, V. V. (1993). Problemy vospitaniia v svete khristianskoi antropologii [Problems of Education in the World of Christian Anthropology]. Moskva: Izd-vo Sviato-Vladimirskogo bratstva [in Russian].
5. Abbot Lonhin (Chernukha), archpriest Ohulchanskyi Bohdan, Bielkina E., Kovalchuk I. (2009, March 3). Doroga dobra [The Road of Good]. osvita.ua. Retrieved from https://osvita.ua/school/method/upbring/3477/ [in Ukrainian].
6. Kyslashko, O. P., & Sidanich, I. L. (2015). Khrystyianska pedahohika [Christian pedagogy]. Kyiv: VBD «Skhidnoievropeiska humanitarna misiia» [in Ukrainian].
7. Matviienko, O. V., & Sylenko, N. I. (2022). Vplyv ukrainskoi narodnoi pedahohiky na formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti uchniv molodshoho shkilnoho viku [The influence of Ukrainian folk pedagogy on the formation of the national and cultural identity of elementary school students]. Innovatsiina pedahohika, 44 (1), 175–180 [in Ukrainian].
8. Pet'ko, L. V. (2018). Hurtok «Mandrivnyky» ta formuvannia sotsialnoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv ["Travellers" group and formation of social activity of younger schoolchildren]. Pedahohichnyi almanakh, 37, 173–179 [in Ukrainian].
9. Pet'ko, L. V. (2021). Linhvo-pedahohichnyi potentsial kinostrichky «Rymski kanikuly» (1953) u profesiino-osobystistnomu stanovlenni studentiv [Lingua-pedagogical potential of the film "Roman Holiday" (1953) in professional and personal becoming for students]. Pedahohichnyi almanakh, 48, 157–165. doi: https://doi.org/10.37915/pa.vi48.219 [in Ukrainian].
10. Pet'ko, L. V. (2015). Pedahohichni ta vykhovni idei V. O. Sukhomlynskoho u formuvanni profesiino oriientovanoho inshomovnoho navchalnoho seredovyshcha v umovakh universytetu [Pedagogical and educational ideas of V. O. Sukhomlynskyi in the formation of a professionally oriented foreign language educational environment in university conditions]. Naukovi zapysky. Seriia "Psykholoho-pedahohichni nauky", 3, 181–187 [in Ukrainian].
11. Pirogov, N. I. (1985). Izbr. Ped. Soch. [Selected Pedagogical Works]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
12. Ogulchanskiy, B. (2000). Osnovy khrystyianskoi kultury (dlia pochatkovykh klasiv zahalnoosvitnikh shkil) "Bozhyi svit i ya" [Basis of Christian Culture (for primary grades of secondary schools) "God's World and I"]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Sidanich, I. L. (2013). Dukhovno-moralne vykhovannia ditei u vitchyznianii shkoli (XX – pochatok XXI stolittia) [Spiritual and Moral Education of Children in National School (XX – the beginning of XXI century)]. Kyiv: TOV NVP "Interservis" [in Ukrainian].
14. Slyusarenko, N. V., & Honchar, M. V. (2012). Orhanizatsiia navchannia uchniv Yamchytskoi nyzhchoi silskohospodarskoi shkoly Khersonskoi hubernii [Organization of pupils' education of Yamchytsk lower agricultural school of Kherson province]. Pedahohichnyi almanakh, 16, 249–254 [in Ukrainian].
15. Slyusarenko, N. V. (2010). Teoriia i praktyka trudovoi pidhotovky divchat u shkolakh Ukrainy (kinets XIX – XX st.) [Theory and Practice of Girls' Vocational Training in schools of Ukraine (the late XIX - XX centuries)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
16. Surova, L. V. (2013). Pedagogika dukhovnogo razvitiia [Pedagogy of Spiritual Development]. Kyiv: Ukraina Pravoslavnaia [in Russian].
17. Ushinskii, K. D. (1948). Sobr. soch. v 11 t. [Collected Works in 11 volumes]. (Vol. 2). Moskva-Leningrad [in Russian].
18. Ushinskii, K. D. (1950). Sobr. soch. v 11 t. [Collected Works in 11 volumes]. (Vol. 8). Moskva [in Russian].
19. Filonenko, O. S. (2019). V efiri Svitle radio "Emanuil" v prohrami "Nasha osvita" [On the air of Svitle Radio "Emanuil" in "Our Education" programme]. Retrieved from https://www.facebook.com/nestor.center/videos/oleksandr-filonenko-v-efiri-svitle-radio-emanuil-in-program-our-education /384739038916928/ [in Ukrainian].
20. Filonenko, A. S. (2019). I tselogo mira malo [The Whole World is Not Enough]. Otrok.ua, 4 (97), 9–11 [in Russian].
21. Franko, N. (2018). Ot ottca k synu [From Father to Son]. Kyiv: Dukh i Litera [in Russian].

Zhubrzhytska O. V.,
orcid.org/0000-0001-9594-5784

ACTUAL PROBLEMS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF PERSONALITY ON THE BASIS OF CHRISTIAN ANTHROPOLOGY

The development of education in Ukraine in its historical context indicates a significant role of the religion and church in the education of personality. Christianity has been the leading religion on the territory of our country for over a thousand years. The future of our country directly depends on the restoration, development and preservation of traditional Christian spiritual and moral values, education of children and youth on the basis of Christian anthropology.

Consideration of problems and scientific solutions of modern tasks of spiritual and moral education of personality requires studying the experience of both scientists and teachers of past generations, as well as modern developments of domestic and European Christian scientists.

The works of Christian scientists-classics of domestic pedagogy are the foundation on which spiritual and moral education should be based. They saw the crisis of education and upbringing in the middle of the 19th century − the beginning of the 20th century in the detachment of pedagogy from Christian anthropology, the replacement of the Christian orientation of pedagogy with secular science. The returning pedagogy to the foundation of a complete Christian world outlook was considered as the main task. The spiritual and moral education of personality, the development and strengthening of forces in the soul of a child, the restoration and disclosure of the image and likeness of God in the soul were defined as the leading goals of education.

Modern Christian scientists define the purpose, tasks and principles of spiritual and moral education on Christian grounds, developing methods, means and tools of personality's education in a modern school. By analogy with classical teachers, they pay considerable attention to the consideration of the teacher's role, his special skills and spiritual and moral qualities. They see overcoming education and school crisis by the development of the spiritual and moral education of personality on the basis of Christian anthropology direction.

Key words: education, personality, Christian principles of spiritual and moral education.

Дата надходження статті: 15.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Матвієнко О. В.

УДК 37.015.31:17.022.1:373.2
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.340*

Кравець Н. С.*,*
orcid.org/0000-0003-4334-1414
Індісова М. Р.*,*
orcid.org/0000-0003-0555-3205

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У статті охарактеризовано особливості формування гуманних стосунків дітей старшого дошкільного віку у сім'ї та ЗДО як основу морального виховання.

Увагу закцентовано на аналізі категорійного апарату дослідження: поняттях «гуманність» і «гуманні стосунки». Узагальнено, що гуманність є вершиною моральності, оскільки в ній любов до всього живого поєднується з милосердям, безкорисливою допомогою людям, чесністю, добротою, миролюбністю, працьовитістю, турботою про людину, повагою її прав на самовизначення і свободу, урахуванням особистісних потреб, а також створенням комфортних умов щодо перебування в освітньому закладі та на шляху до успіху.

* © ***Кравець Н. С.***
* © ***Індісова М. Р.***

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для виховання гуманних стосунків, оскільки в цьому віці, з одного боку, досягнутий достатній рівень розвитку свідомості для сприйняття гуманного аспекту людських взаємин і, з іншого боку, отримала необхідний розвиток сфера почуттів дитини, емоційне ставлення до оточуючих людей.

З'ясовано, що шляхами формування гуманних взаємин дітей старшого дошкільного віку є:

- мотиваційна сфера особистості, яка забезпечує стійкість її суспільної спрямованості, моральну впевненість у поведінці та діях;

- спілкування дорослого з дітьми (морально-етичні бесіди), у процесі якого в дітей формується поняття про навколишній світ, про суспільні моральні вимоги, а також певне ставлення до фактів, явищ і норм моралі, розуміння прекрасного і негідного у вчинках і поведінці людей, тобто розвиваються гуманні почуття й формуються морально-етичні оцінки;

- гра як специфічна діяльність дитини з широкими виховними функціями (виховна, розвивальна, моделювальна, організаційна, інформативна, формувальна, коригувальна, стимулювальна) і як важливий засіб її духовного розвитку.

Зроблено висновок, що основою для формування гуманних стосунків дітей старшого дошкільного віку є синтез моральних знань, потреб, мотивів та гуманних якостей, таких як доброта (сердечність), чуйність, турботливість, милосердя, співчуття.

Ключові слова: гуманність, гуманні стосунки, моральне виховання, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення світова суспільна свідомість на всіх рівнях розглядає гуманізм як основний принцип і критерій суспільного прогресу. Це викликало актуалізацію ідей гуманістичного виховання підростаючого покоління. Особистість формується сукупністю чинників, зокрема тими соціальними взаємостосунками, в які вона вступає. Відповідно – наявність в оточенні дитини жорстокості, байдужості, егоїзму може стане надбанням дитини і визначатиме її поведінку. Оскільки дошкільний вік дослідниками визнано найбільш важливим періодом для особистісного зростання, то у контексті окресленого актуальність дослідження визначається необхідністю розв'язання архіважливих проблем – зміни традиційних підходів щодо організації життєдіяльності дошкільнят, теоретичного аналізу і практичної розробки змісту гуманістичного виховання дітей в ЗДО і сім'ї.

Аналіз досліджень. Основні наукові підходи щодо розгляду різних аспектів морального виховання окреслено в роботах Г. Ващенка, А. Макаренка, С. Русової, І. Стешенка, В. Сухомлинського та ін.

Теоретичні основи виховання у дітей моральних якостей, окреслення їх суті й засадничих підходів формування висвітлено в працях І. Беха, Л. Божович, О. Киричука, Г. Костюка, О. Скрипченка та ін.

Вагомий внесок у розв'язок проблеми морального виховання підростаючої особистості зробили Т. Іванова, В. Котирло, Н. Кравець, М. Красовицький, О. Матвієнко, Ю. Приходько, Ю. Руденко та ін.

Питання формування гуманної поведінки вивчали Л. Врочинська, Л. Гончар, В. Оржеховська, Т. Поніманська та ін. Проблеми виховання у дошкільнят гуманних почуттів стали предметом дослідження науковців В. Котирло, С. Ладивір, Ю. Приходько та ін. Разом з тим, питання формування гуманних стосунків дітей старшого дошкільного віку залишилось осторонь низки досліджень, що і зумовило вибір теми статті.

Мета статті – проаналізувати категорійний апарат дослідження; особливості формування гуманних стосунків старших дошкільників у сім'ї та ЗДО як основу морального виховання.

Виклад основного матеріалу. Поняття «гуманність» і «гуманні стосунки» – похідні від гуманізму. У перекладі з латинської мови humanitas – готовність допомагати іншим людям, виявляти повагу, турботу.

Найбільш повне визначення даного терміну, на наш погляд, подане у «Словнику української мови» [9, с. 193], у якому поняття має властивість значення «гуманний» і має такі дефініції:

– людяний у своїх діях і ставленні до інших людей;
– пройнятий турботою про благо людини.

За твердженням сучасних психологів гуманність – це система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, живу істоту, групу людей), зумовлена моральними нормами і цінностями, яка представлена в свідомості переживаннями і співпереживаннями і реалізується у спілкуванні та діяльності шляхом сприяння, співучасті і допомоги [3].

У філософському енциклопедичному словнику поняття «гуманність» окреслює систему світоглядних орієнтацій, центром котрих є людина, її високе призначення та право на вільну самореалізацію [12].

Стосовно сучасного розуміння гуманності, то в педагогічній науці маємо різні підходи до її означення. Так, за визначенням Н. Кравець, гуманність – це вершина моральності, адже в ній любов до всього живого поєднується з милосердям, допомогою, чесністю, добротою, миролюбністю, працьовитістю, турботою про людину, повагою до її прав на самовизначення і свободу, урахуванням особистісних потреб, а також створенням комфортних умов щодо перебування в освітньому закладі та на шляху до успіху [4, с. 174]. За висновком Л. Гончар, спільною точкою зору науковців (І. Рахманіна, С. Сенатор, І. Тадеєва, Л. Черенцова та ін.) у розумінні гуманності є те, що всі визначення не взаємовиключають, а доповнюють один одного, визначаючи її як інтегративну моральну якість особистості, що є узагальненням знань про моральні якості гуманної людини, мотиви позитивного ставлення і вмінь адекватно діяти, зважаючи на почуття [2, с. 37].

Структура гуманності, відповідно до точки зору різних дослідників є різною за змістом, а саме: дружба, самовідданість (А. Тіхонова), любов, повага, благородність, чуйність (Н. Сідоров), взаємодопомога, самопожертва, непримиримість зі злом (А. Нестеренко).

Таким чином, за висновком Л. Повалій [7, с. 161], поняття «гуманність» розглядається з трьох позицій:

– як певне ставлення до оточуючих людей і явищ дійсності, що закріплюється в поведінці особистості і виявляється в різноманітних ситуаціях;

– як єдність знань про добро і зло, гуманні якості особистості, почуття поваги і любові до людей і вмінь правильно діяти у відповідності зі знаннями і почуттями;

– як моральна якість, провідним компонентом якої є мотиви її прояву.

У складну систему взаємостосунків з оточуючими людьми (вдома, в ЗДО і т.д.) дитина вступає з самого раннього дитинства.

Гуманні стосунки розглядаються в широкому соціокультурному контексті як сукупність гармонійних стосунків зі світом, іншими людьми і самим собою. Тоді гуманні стосунки виступають як такі стосунки, в яких предметний світ – навколишнє середовище, а також соціальний мир – набувають статусу безумовних особистих цінностей, які переживаються їм як співчуття і співпереживання і прагнення до захисту, сприяння, допомоги.

У гуманних взаєминах утілено розвиток і прояв найважливішої особистісної субстанції – категорії совісті, тобто внутрішнього розрізнення суб'єктом добра і зла, в якому висловлюється схвалення або засудження кожного вчинку (свого і чужого), з точки зору моральної цензури. Якщо виявляється ставлення до людини як до цінності, то інша людина набуває особистісний сенс – це і є гуманні стосунківни, які виступають як ідеальна норма, що забезпечує оптимальну життєву рівновагу і розвиток.

Психолого-педагогічні дослідження виявили, що старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для виховання гуманних стосунків. Як засвідчує О. Матвієнко [6], в цьому віці, по-перше, досягнуто достатнього рівня розвитку свідомості для сприйняття

гуманного аспекту в людських взаємостосунках і, по-друге, сформовано сферу почуттів дитини, її емоційне ставлення до людей.

Саме у період дошкільного дитинства усвідомлюється добро і зло, співчуття і байдужість, любов і ненависть. Діти емоційно відчувають любов до себе і прив'язуються до таких людей. Вони вирізняються підвищеною чутливістю, вірять в істину всього, що говорять і роблять дорослі. Саме тому цей період можна вважати сензитивним для формування гуманних стосунків.

При цьому як зазначив К. Ушинський, «…доброті, як і грамоті, треба навчати. Доброта, це те, що повинно стати моральною основою особистості» [11, с. 258]. Саме ці слова є свідченням того, що як кажуть у народі «Що посієш – те й пожнеш». Адже, якщо виховувати у форматі авторитаризму, жорстокості – то відповідно, і сформуємо ненависну, жорстоку і злу людину, не здатну до милосердя, співчуття та любові.

Вивчаючи процес морального виховання дошкільників, Л. Врочинська відзначає, що 6-7 річна дитина починає усвідомлювати не лише свої окремі вчинки, але, певною мірою, і свої якості, які виявляються у цих вчинках [1, с. 302]. Гуманна поведінка дітей певною мірою залежить від їх емоційного стану. Емоції забезпечують підготовку нервової системи до діяльності і сприяють засвоєнню заданого матеріалу, оскільки однією із функцій емоцій є регулятивність.

Істотною передумовою для формування гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку є виникнення на межі 6-го і 7-го років життя вищих почуттів, до яких належать гуманні (В. Абраменкова). Гуманні почуття викликають складні переживання, якими дитина реагує на окремі події зовнішнього світу та на власні вчинки. Дослідження В. Котирло, С. Ладивір, стверджувала Л. Врочинська, дають змогу говорити про те, що розвиток гуманних почуттів відбувається за умови переживання дітьми позитивних емоцій, спонукання дітей до добрих починань, цілеспрямованого навчання їх емоційно-виразним засобам передачі власних переживань [1, с. 303].

Важливу роль у формуванні позитивних, доброзичливих стосунків, на думку О. Матвієнко [6], відіграє мотиваційна сфера особистості, що забезпечує моральну впевненість та стійкість переконань у поведінці та діях.

Мотиви поведінки сприяють набуттю дитиною звички поводити себе певним чином. Ще К. Ушинський основним засобом формування особистості вважав виховання звички поведінки, надаючи цьому більшого значення, ніж вихованню свідомості, тому що людина, яка звикла чинити правильно, інакше чинити і не може [11, с. 331].

Для дітей старшого дошкільного віку характерними є такі мотиви поведінки, як: прагнення похвали від вихователя та батьків, бути потрібним та корисним, наслідувати приклад, поглиблювати свої знання. Відповідно – задля формування моральних мотивів поведінки дитини важливим є розвиток її моральних якостей: поваги і любові до людей, почуття власної гідності, здатності співпереживати та ін. [6].

У дослідженні Л. Врочинської доведено, що досвід гуманної поведінки в старших дошкільників означає практичне використання дітьми у взаємостосунках з навколишніми знань та умінь, норм і правил гуманної поведінки. Звичка гуманної поведінки є складним способом поведінки, здійснення якого набуває для дошкільнят характеру потреби діяти узгоджено, домовлятися, поважати колективний задум, підкорятися загальним правилам, вміти співпереживати, проявляти дружелюбність і взаємодопомогу, співчуття, вміти надати послугу [1].

У вихованні корисних звичок важливе значення мають взаємини дорослих з дітьми, побудовані на довір'ї і взаємній повазі. З цього приводу Ю. Аркін [8, с. 123] відзначає, що не можна схвалювати дитину лише за її природні якості, а необхідно підкреслювати різні добрі починання. Гіперопіка чи гіпопротекція сприяють формуванню у дітей звички приховувати свої думки і почуття, що обмежує можливість набуття корисних звичок, доступних їх ровесникам. Наступною важливою умовою у формуванні корисних звичок є стійкість і послідовність дорослих у своїх вимогах та вправляння дітей у вчинках. Гуманні звички, що характеризуються здатністю людини виявляти піклування про інших,

повинні мати активну спрямованість, оскільки недостатньо бажати людині добра, необхідно створити умови для його формування і розвитку.

Найважливішим шляхом виховання гуманних почуттів, отримання дітьми уявлень про моральні норми поведінки є спілкування дорослого з дітьми. Саме в процесі спілкування в дітей формується поняття про навколишній світ, про суспільні моральні норми, про ставлення до прекрасного і негідного у вчинках і поведінці людей, тобто розвиваються гуманні почуття й формується морально-етична оцінка.

У старшому дошкільному віці вперше складається суспільна думка, у результаті чого діти починають прислуховуватися до думки ровесників і підкорятися більшості, навіть якщо це суперечить їх власним враженням і знанням.

Важливу роль у процесі спілкування відводиться морально-етичним бесідам. Тематика бесід може бути найрізноманітніша, наприклад, «Будь добрим – і тобі буде добре», «Ввічливість», «Що таке співчуття?», «Дружба і товаришування», «Чуйність і уважність», «Чесність і правдивість».

Мета етичної бесіди: систематичне роз'яснення дітям норм і правил загальнолюдської моралі, допомога в усвідомленні ними морального досвіду, спираючись на вчинки дітей, образи художньої літератури; формування вміння обґрунтовано оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей (можна» – «не можна», «добре» – «погано»); вчити дотримуватися моральні норми поведінки [4].

Наш науковий пошук засвідчив, що особливого значення у формуванні гуманної поведінки дошкільників набувають взаємостосунків між дітьми і дорослими в сім'ї: саме тут вони отримують перші уявлення і поняття про доброту, чесність, уважність, піклування, взаємодопомогу. Л. Врочинська, досліджуючи шляхи впливу сім'ї на становлення особистості дошкільника, виявила пряму залежність між стосунками в сім'ї і поведінкою дитини. Діти намагаються копіювати поведінку близьких їм людей і якщо в сім'ї існують стосунки взаємної поваги, доброти, допомоги, співчуття, то поведінка дітей часто характеризується такими ж якостями [1].

Як засвідчують дослідження Т. Алексєєнко, М. Боришевського, О. Докукіної, саме у сім'ї створюється сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат, побудований на близькості батьків з дітьми; формується характер, звички, ставлення до людей, праці, природи, соціуму та ін.; отримуються перші уроки життя, що є своєрідним тренуванням у виконанні певних функцій.

Динаміка спілкування впродовж дошкільного віку проходить кілька етапів: від потреби маляти у вчасному догляді, увазі і доброзичливості оточуючих (ранній вік) до усвідомленості потреби в повазі дорослих (молодший дошкільний вік), до потреби у взаєморозумінні (старші дошкільники). Саме задоволення цих потреб дитини дорослими закладає фундамент їхнього взаєморозуміння та формування гуманних взаємин. На думку Ю. Глінчук, ці взаємини повинні ґрунтуватися на основі любові і логіки, а ефективність виховання досягається любов'ю, яка не означає вседозволеність, не терпить зневажливого ставлення, але в той же час є такою сильною, що дозволяє дітям робити помилки і вчитися на них. Логіка зосереджується на наслідках, які є регулятором цих помилок. Наслідки у поєднанні з батьківським розумінням і співпереживанням дитячих проблем, болю і горя несуть у собі великий виховний потенціал, внаслідок чого формується самооцінка дитини, її вміння поводитися відповідно у життєвих ситуаціях, обумовити свої вчинки і відповідати за них [8].

Важливу роль у вихованні гуманних стосунків дошкільнят відведено грі, яка народжується у прагненні дитини до самостійності, з виникненням суперечності між бажаннями дійсністю[6]. У процесі гри діти вчаться дотримуватися певних норм і правил, взаємодіяти, спілкуватися між собою, співпереживати, допомагати та ін. Програвання ігрових ситуацій дітьми сприймаються більш природно, ніж обговорення якихось учинків, наведення прикладів та ін. За умови правильного педагогічного керівництва грою – в дітей здобувається досвід моральної поведінки, розвиваються гуманні почуття та формуються гуманні стосунків.

Гра виконує й діагностичну функцію, адже доброзичливість, тактовність, довірливість сприяють природності взаємодії учасників. Ігри допомагають дітям поводитись невимушено, розкрити свої здібності, навчитися чесно вигравати і гідно програвати, діяти згідно правил та ін. Спостережливий педагог під час організації ігрової діяльності завжди зуміє зробити висновки про рівень вихованості дітей, про особливості їхньої взаємодії та необхідні корекційні дії в процесі морального виховання задля формування в дошкільнят гуманних стосунків.

У формуванні особистості надзвичайно важливий момент забезпечується такою рисою гри, як можливість розкриття у ній морального змісту різних вчинків для інших людей. Проте, цей зміст стає механізмом регуляції дії за умови, якщо він емоційно забарвлений. О. Запорожець, за свідченням Л. Врочинської, у грі виділяв особливу психологічну реальність – діяльність емоційної уяви, яка дає змогу дитині не тільки уявити, але і пережити віддалені наслідки своїх вчинків для оточуючих. Він вважав, що для морального розвитку в іграх важливо не стільки виділяти для дитини моральні і аморальні аспекти ситуації, а вчити їх переживати [8].

Розглядаючи використання моральних норм в ігровій діяльності як умову успішного відтворення людських взаємин, І. Дичківська та О. Козлюк виділяють такі умови ефективного засвоєння дітьми моральних норм: знайомство дитини з певним моральним змістом; розкриття морального змісту, яке передбачає уміння виділяти переживання іншого і орієнтуватися на них в своїй поведінці; перехід наявних у дітей моральних знань у моральні мотиви поведінки шляхом виконання моральної норми у конкретно значущій ситуації, вирішення якої передбачає одночасний захист моральної норми і її активне, самостійне застосування дитиною, яка виступає в якості суб'єкта і об'єкта моральних вимог [там само].

Окремі науковці визначальну роль надають включенню дитини в трудову діяльність. Дослідження Т. Поніманської було присвячене вихованню усвідомленого ставлення до виконання моральних норм у трудовій діяльності. Автор відзначає, що важливою особливістю оволодіння моральними нормами в спільній діяльності є те, що у вигляді конкретних правил і моральних дій вони втрачають просто наказове значення, виконання стає обов'язковим, оскільки без цього неможливі успішна діяльність і досягнення позитивного результату [там само].

У свою чергу, деякі науковці (І. Дичківська, Т. Поніманська, Ю. Приходько та ін.) розглядають працю дітей дошкільного віку як важливий фактор формування позитивних взаємостосунків. Дослідження доводять, що дитину дошкільного віку треба готувати до участі в трудовій діяльності, оскільки це є передумовою їх позитивного ставлення до діяльності взагалі і формування важливих моральних якостей, зокрема самостійності, позитивного ставлення до оточуючих [8].

На вивчення процесу формування позитивних взаємин дітей 6-го року життя в спільній трудовій діяльності і керування цим процесом спрямоване дослідження Л. Повалій. Автор доходить висновку, що використання в педагогічному процесі суспільно значущої і спільної за організацією трудової діяльності створює об'єктивні умови для встановлення між дітьми взаємостосунків співробітництва, взаємодопомоги, позитивних взаємостосунків загалом [7].

Отже, трудова діяльність дітей дошкільного віку також покликана формувати гуманні стосунки між дітьми, а саме: взаємодопомогу, чуйність, турботливе ставлення та ін.

Висновки. Таким чином, гуманні стосунки – це прояв гуманності у взаєминах між людьми. Сутністю гуманних стосунків є глибока повага людської гідності, виявлення у ставленні до людини уваги, доброти, любові, милосердя, турботи, необхідної допомоги. І саме моральне виховання, що має на меті сформувати стійкі моральні якості, потреби, почуття, навички і звички поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, є основою для формування у дітей старшого дошкільного віку гуманних стосунків,

соціальних норм і правил. Саме тому порушена у статті проблема актуальна, багатоаспектна та потребує подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Врочинська Л. І. Особливості виховання гуманної поведінки старших дошкільників засобами народної педагогіки в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. *Молодий вчений.* 2017. № 5. С. 301–304.
2. Гончар Л. В. Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку: монографія. Київ: ТОВ «Задруга», 2017. 360 с.
3. Іванова Т. Формування гуманних стосунківн старших дошкільників: теоретичний аспект. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v4/i8/11.pdf
4. Кравець Н. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку в сучасному суспільстві. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018. Вип. 12. С. 172–178.
5. Конспект морально-етичної бесіди у старшій групі на тему «Будь добрим – і тобі добре буде» (Квасилівський ЗДО). URL: http://leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=524
6. Матвієнко О. Шляхи та умови формування гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молод*і. 2014. Вип. 18 (1). С. 466–473.
7. Повалій Л. В. Теоретичний аналіз поняття гуманних батьківсько-дитячих взаємин. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ, 2011. С. 159–167.
8. Поніманська Т. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська, Л. І. Врочинська, Ю. О. Глінчук, О. А. Козлюк; ред.: Т. І. Поніманська. Рівне: Волин. обереги, 2012. 206 с.
9. Словник української мови: в 11 томах. Київ: Наукова думка, 1971. Том 2. С. 193.
10. Стельмах Н. Формування гуманних стосунківн дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодий вчений.* 2017. № 11. С. 436–439.
11. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. Київ: Радянська школа, 1949. 418 с.
12. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

References:

1. Vrochynska, L. I. (2017). Osoblyvosti vykhovannia humannoi povedinky starshykh doshkilnykiv zasobamy narodnoi pedahohiky v protsesi vzaiemodii doshkilnoho navchalnoho zakladu i simi [Features of education of humane behaviour of senior preschoolers by means of folk pedagogy in the process of interaction of preschool educational institution and family]. *Molodyi vchenyi,* 5, 301–304 [in Ukrainian].
2. Honchar, L. V. (2017). *Formuvannia humannykh vzaiemyn batkiv z ditmy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku* [The formation of humane relations between parents and children of primary school-age children and teens]. Kyiv: TOV «Zadruha» [in Ukrainian].
3. Ivanova, T. (2018). *Formuvannia humannykh vidnosyn starshykh doshkilnykiv: teoretychnyi aspekt* [Formation of humane attitude of senior preschool children: theoretical aspects]. Retrieved from http://appsychology.org.ua/data/jrn/v4/i8/11.pdf [in Ukrainian].
4. Kravets, N. (2018). Vykhovannia humannoi povedinky ditei starshoho doshkilnoho viku v suchasnomu suspilstvi [Education of humane behaviour of senior preschoolers in modern society]. *Osvitnii prostir Ukrainy*, 12, 172 – 178 [in Ukrainian].
5. Konspekt moralno-etychnoi besidy u starshii hrupi na temu «Bud dobrym - i tobi dobre bude» (Kvasylivskyi ZDO) [Synopsis of the moral and ethical conversation in the senior group on the topic «Be kind - and you will be fine» (Kvasylivsky PEI)]. Retrieved from http://leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=524 [in Ukrainian].
6. Matviienko, O. (2014). Shliakhy ta umovy formuvannia humanistychnykh tsinnostei u ditei molodshoho shkilnoho viku [Ways and conditions of primary school pupils' humanistic values formation]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi,* 18(1), 466–473 [in Ukrainian].
7. Povalii, L. V. (2011). Teoretychnyi analiz poniattia humannykh batkivsko-dytiachykh vzaiemyn [Theoretical analysis of the concept of humane parent-child relationships]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi,* 159–167 [in Ukrainian].

8. Ponimanska, T. (2012). *Humanistychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku v konteksti innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti* [Humanistic education of preschoolers in the context of innovative pedagogical activity]. Rivne: Volyn. oberehy [in Ukrainian].
9. Dotsenko, P. P., & Yurchuk, L. A. (Ed.). (1971). *Slovnyk ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language]. (Vol. 2). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
10. Stelmakh, N. (2017). *Formuvannia humannykh vidnosyn doshkilnykiv zasobamy ihrovoi diialnosti* [Formation of humane relations of preschoolers by means of game activity]. *Molodyi vchenyi,* 11, 436– 439 [in Ukrainian].
11. Ushynskyi, K. (1949). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
12. Shynkaruk, V. I. (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv [in Ukrainian].

Kravets N. S.,
orcid.org/0000-0003-4334-1414
Indisova M. R.,
orcid.org/0000-0002-8956-670X

FORMATION OF HUMAN RELATIONSHIPS OF SENIOR PRESCHOOL-AGE CHILDREN AS A BASIS OF MORAL EDUCATION

The article describes the peculiarities of the formation of humane relations of senior preschool-age children in the family and PEI as a basis for moral education.

Attention is focused on analyzing the categorical apparatus of research: the concepts of «humanity» and «humane relations». It is generalized that humanity is the pinnacle of morality because in its love for all living things is combined with mercy, selfless help to people, honesty, kindness, peace, diligence, care for people, respect for his/her rights to self-determination and freedom, personal needs and creation of the comfortable conditions for staying in an educational institution and on the way to success.

Analysis of psychological and pedagogical research has showed that senior preschool-age is the most favorable for the education of humane relations, because at this age, on the one hand, a sufficient level of consciousness to perceive the humane aspect of human relationships is achieved and, on the other hand, the necessary development of feelings child, emotional attitude to others is received.

It is found that the ways of forming humane relationships of senior preschool-age children are:

- motivational sphere of personality, which ensures the stability of his/her social orientation, moral confidence in behavior and actions;

- communication of an adult with children (moral and ethical conversations), in the process of which a concept of the world around them is formed in children, of social moral requirements, as well as a certain attitude to facts, phenomena, and moral norms, understanding the beautiful and unworthy in actions and behaviour, that is, humane feelings develop and moral and ethical assessments are formed;

- play as a specific activity of a child with broad educational functions (educational, developmental, modelling, organizing, informative, formative, corrective and stimulating) and as an essential means of its spiritual development.

It is concluded that the basis for the formation of humane relations of senior preschool children is the synthesis of moral knowledge, needs, motives and humane qualities, such as kindness (Cordiality), sensitivity, caring, mercy and compassion.

Key words: humanity, humane relations, moral education, senior preschool-age children.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Стинська В. В.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 373.3.017.4
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.348

***Білавич Г. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1555-0932
***Височан Л. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-8978-5005
***Борис У. З.**[*],*
orcid.org/0000-0002-2670-8061

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ», «УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЧИТАННЯ»

Стаття присвячена проблемі формування громадянської компетентності учнів початкових класів нової української школи в процесі вивчення інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання». Розглянуто суперечності, які актуалізують проблему формування юної особистості як громадянина і патріота. Підкреслено важливість громадянського виховання учнів початкової школи. Здійснено контент-аналіз навчально-методичного забезпечення, зокрема підручників для 1 класу з інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання». Зроблено висновок про те, що вміщені в підручниках для 1 класу навчальні тексти, художні твори (мініоповідання, вірші), ілюстрації недостатньо слугують формуванню громадянської компетентності. У зв'язку із цим автори створили методику розвитку особистості першокласника як громадянина й патріота в процесі вивчення інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання», збагатили зміст цих предметів текстами про Україну, її історію, культуру, мову, рідний край, літературу, усну народну творчість, героїчну боротьбу українців у XX–XXI ст. за незалежність, дібрали тематичні художні твори (до прикладу, поезії Юрія Шкрумеляка «Хто ти, хлопчику маленький?», «Я дитина українська»), які виховують першокласника як українця-патріота і громадянина. Запропоновано авторську методику вивчення курсу «Я досліджую світ та Україну в ньому». Наведено приклади завдань, які доцільно пропонувати учням першого класу на уроках інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання». Підкреслено важливість формування учня 1 класу як національно-мовної особистості, організації діалогічного мовлення, орієнтації школярів на мовленнєвий етикет українців, виховання мовної толерантності тощо; ця проблема особливо актуальна у зв'язку з наявністю великої кількості тимчасово внутрішньо переміщених дітей. Запропоновано нові методи і форми громадянського виховання учнів 1 класу в процесі вивчення означених курсів.

Ключові слова: громадянська компетентність, учні початкової школи, інтегрований курс «Я досліджую світ», авторська методика, інтегрований курс «Українська мова та читання».

Постановка проблеми. У контексті розвитку духовності українства, викликів, які спіткали нашу країну за останні вісім років (анексія Росією Криму 2014 р., відстоювання цілісності кордонів України на Сході держави, повномасштабне вторгнення Росії 24 лютого 2022 року, що триває досі), особливо актуальним постає завдання – формувати молодшого школяра як патріота та громадянина, який стоїть на чітких державницьких позиціях, що означає не тільки любити Україну дієво, тобто дбати про її розвиток, а й бути готовим у майбутньому взяти відповідальність за долю держави, бути готовим, якщо потрібно, відстоювати її незалежність, суверенітет, цілісність, сповідувати європейські демократичні цінності тощо. Це – висока планка патріотизму, який накладається на такі поняття, як громадянськість, державність. Громадянська

[*]© *Білавич Г. В.*
[*]© *Височан Л. М.*
[*]© *Борис У. З.*

компетентність є пріоритетною і в основних освітніх документах, Концепції «Нова українська школа» (НУШ) [6]. Попри те, що проблема громадянського виховання дітей в Україні є актуальною, однак вивчення джерельної бази, спостереження за навчальним процесом у реформованій НУШ, аналіз навчального й методичного забезпечення інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання» тощо уможливили з'ясувати певні суперечності між актуалізацією питання формування громадянської компетентності, яка продиктована часом і сучасними викликами, та недостатньою увагою педагогічної науки до виховання юного громадянина і патріота України із сформованими державницькими ідеалами; декларуванням у Державному стандарті початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» формування громадянської компетентності учнів початкової школи і недостатньо виразною і чіткою науково-методологічною та методичною розробленістю цієї проблеми на рівні змісту освіти, змістового наповнення навчальних програм, відображення цієї змістової лінії на сторінках навчальної літератури; великим потенціалом української літератури, усної народної творчості громадянсько-патріотичного та державницького спрямування і недостатнім ступенем застосування цього здобутку в освітній практиці сьогодення та ін.

Аналіз досліджень. Результати аналізу наукової літератури в галузі педагогічної науки (І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, П. Ігнатенко, О. Коваленко, І. Коча, Л. Крицька, О. Кріль, А. Лагойський, Г. Ломакіна, Л. Лєпіхова, В. Матяшук, Т. Пироженко, О. Савченко, В. Струманський, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, І. Тараненко, К. Чорна та інші) засвідчують, що «громадянськість» як термін – це багатоаспектне і складне поняття, інтегральна якість, ціннісна характеристика, психологічна й світоглядна якість особистості, що має, окрім іншого, культурологічні засади, бере свої початки в народній педагогіці тощо. Українські вчені досліджують сучасні виміри формування громадянського виховання особистості, однак порушена в назві статті проблема, за невеликим винятком (Т. Воронцова [7], І. Коча, А. Лагойський [5]), спеціально не вивчалася, що потребує докладного дослідження.

Мета статті – здійснити контент-аналіз підручникового забезпечення інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання» щодо формування громадянської компетентності учнів початкової школи, окреслити окремі напрями означеного виховання на уроках із цих курсів у першому класі.

Виклад основного матеріалу. Межі наукової розвідки не дають змоги глибоко проаналізувати всі складники феномена «формування громадянської компетентності» учнів НУШ, тому зосередимося насамперед на відповідності методичного забезпечення інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання» (зокрема підручників для 1 класу) розвитку їх як юних громадянин і патріотів.

Як слушно зауважує авторитетний учений, директор Інституту проблем виховання НАПН України І. Бех, сьогодні відбувається розгортання інноваційного виховного руху, творчі педагоги шукають нові напрями (розвивальний зміст, форми, методи й технології), що дали б змогу кожній молодій людині зростати справжнім громадянином-патріотом. Цій ситуації повинні сприяти і науковці, які розробляють «педагогіку виховання… на гуманістичних теоретико-методологічних засадах», в основі якої має стати «концепція державницького виховання» [1]. Цілком підтримуємо думку шановного вченого й стверджуємо: сьогодні, як ніколи, потрібна система державницького виховання, що сприяла б стабільності і зростанню України як держави. Під таким кутом закономірним і доцільним видається здійснення елементів державо-орієнтованого громадянського навчання в початковій школі в контексті освітніх цілей низки навчальних предметів, з-поміж яких інтегровані курси «Я досліджую світ» та «Українська мова та читання», стратегія і тактика вивчення яких, на наше глибоке переконання, повинні полягати в тому, щоб конкретні відомості про Україну, її історію, географію, природні багатства, українську мову, літературу тощо, які залучаються на основі міждисциплінарного підходу, узагальнювати до найвищих положень організації

і функціонування Української держави, історії державності, культури, історії національно-визвольних змагань українства тощо. Тому доцільно здійснювати оптимізацію державницького виховання через формування в юної особистості основ історії українського державотворення, унікальності України як держави, через добір фактів, аргументів, вирізняння її з-поміж інших держав, знайомство з моделями державної культури тощо; усвідомлюючи продуктивний досвід українського державотворення, героїчний бік історичного розвитку України як держави, необхідно підняти свідомість учнів початкової школи до розуміння причетності до національно-визвольної боротьби українського народу проти російського агресора, наближення перемоги над окупантом, удосконалення української держави сьогодні, а також повоєнне її відновлення.

Цьому повинно слугувати сьогодні змістовне наповнення таких дисциплін, як »Я досліджую світ» та «Українська мова та читання». І починати важливий і складний процес формування громадянської компетентності потрібно вже з першого класу, оскільки подальший розвиток українського суспільства на шляху до європейської інтеграції після щойно отриманого Україною статусу держави-кандидата, до демократії немислимий без громадянського виховання дітей у молодшому шкільному віці. У зв'язку із цим актуалізуються запитання, як, якою мірою освітні програми та підручниковий фонд означених курсів забезпечують формування громадянської компетентності учнів 1 класу.

Для відповіді на них здійснили контент-аналіз окремих підручників, зокрема: «Я досліджую світ» (у двох частинах; авт. Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Гарбузюк, Н. Андрук, К. Василенко) [9; 10], Букваря М. Вашуленка та О. Вашуленко (2012; перша частина) [4] та підручника І. Большакової та М. Пристінської «Українська мова. Буквар (у 2 частинах) [3], задля того, щоб виокремити тексти й ілюстрації, які слугують формуванню громадянської компетентності молодшого школяра, прославляють велич та красу України, утверджують державницьку ідею, увиразнюють красу, інформують про її самобутню культуру, усну народну творчість, українську мову, розкривають сторінки боротьби українців за державну незалежність, декларують європейські цінності тощо. Результати аналізу підручника «Я досліджую тощо. Результати аналізу підручника «Я досліджую світ» увиразнено в таблиці 1, де зазначено лише тематику навчальних текстів громадянсько-патріотичного спрямування, сторінки, на яких вони вміщені.

Таблиця 1

Контент-аналіз підручника для 1 класу (у 2 частинах) з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (авт. Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Гарбузюк, Н. Андрук, К. Василенко) (2018)

Навчальні тексти, які слугують формуванню громадянської компетентності першокласника	**Підручник «Я досліджую світ» (у 2-х частинах) Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Гарбузюк, Н. Андрук, К. Василенко), ч. 1 [9]**
1	2
Розділ «Наша Батьківщина»: Чим відома Україна	с. 47
Символи держави	с. 48
Гімн України	с. 49
Засновники Києва	с. 50
Козаки – захисники України	с. 51
Найважливіші державні свята	с. 52
Виготовлення оберега	с. 53
Розділ «Золота осінь»: Ходить гарбуз по городу	с. 60
Розділ «Подорож у минуле»: Трипільська культура	с. 68
Київська Русь	с. 69

Продовження табл. 1

1	2
Розділ «Зимові свята»: Зимові свята українців	с. 121
	Підручник «Я досліджую світ» (у 2-х частинах) Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Гарбузюк, Н. Андрук, К. Василенко), ч. 2 [10]
Розділ «Наш край»: М. Познанська «Рідний край»	с. 41
Природа нашого краю	с. 44
Відомі люди нашого краю	с. 45
Визначні місця нашого краю	с. 46
Розділ «Мандруємо Україною»: Подорож до моря	с. 50
Подорож до столиці	с. 51
Розділ «Водний світ»: Вода навколо нас	с. 63
Розділ «Весна іде, красу несе»: Весняні свята	с. 75
Великдень	с. 76
Розділ «День сім'ї»: Л. Вознюк «Моя родина», «Чому треба слухатися батьків»	с. 109–111
Розділ «Свято вишиванки»: Національний одяг українців	с. 117
А. М'ястківський «Наш рід»	с. 118
Україна – серце Європи	с. 119

Джерела: [9: 10].

За результатами аналізу підручника І. Большакової та М. Пристінської «Українська мова. Буквар (у 2 частинах) (2018) [3], стверджуємо, що національно-зорієнтовані тексти посідають лише 9 % від загальної кількості навчального матеріалу, уміщеного в підручнику (більш докладно про це – у нашій окремій публікації [2]), у Букварі М. Вашуленка та О. Вашуленко [4] їх 68 %. Як бачимо з таблиці 1, добір навчальних текстів українознавчого змісту, тем для формування громадянської компетентності учня 1 класу в підручнику «Я досліджую світ» (у 2-х частинах) (авт. Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Гарбузюк, Н. Андрук, К. Василенко) (2018)) є значно більше, проте не всі розділи слугують формуванню громадянської компетентності юного українця. Колектив авторів дібрав окремі тематичні тексти до розділів «Наша Батьківщина», «Мандруємо Україною», «Свято вишиванки», які увиразнюють національне багатство України, її місце у Європі, інформують про визначні місця України, засновників Києва, трипільську культуру, Київську Русь, козацтво, однак практично не відображають героїчної боротьби українства за незалежність, не уславлюють подвиг українців у національно-визвольних змаганнях ХХ ст., особливо утвердження державницької ідеї після подій Революції Гідності, тощо. Так само недостатньо присутні в навчальних текстах етнолексеми, як і загалом художні тексти українознавчого змісту. Порівнюючи зі згадуваним підручником з української мови та читання, тут уміщено більше національно-маркованих ілюстрацій.

З огляду на це вважаємо за необхідне створити авторську методику розвитку особистості першокласника як громадянина й патріота в процесі вивчення цих інтегрованих курсів. На основі змісту дібраних тематичних матеріалів, великою мірою національно-маркованих ілюстрацій цих підручників учитель першого класу розширює та поглиблює уявлення учнів про Україну, розвиває властиве українцям почуття «малої батьківщини», через навчальні та художні тексти українознавчого змісту, прислів'я, приказки, етнолексеми формує також і національно-мовну картину світу юної особистості.

Наведемо окремі приклади розроблених нами завдань, які пропонуємо учням першого класу в процесі реалізації в освітньому процесі початкової школи авторського

курсу «Я досліджую світ та Україну в ньому» та ін. Окрім створення словничка важливих національно-маркованих українських слів, словничка українських мовних етикетних формул, етнокалендаря класу, який укладали з урахуванням як контингенту учнів, так і знаменних подій у житті українського народу, історії української державності, карти класу, де вказували «малу батьківщину» учня (область, район, місто/село), працювали систематично з пареміями українського народу (обговорювали прислів'я, приказки на інтегрованих уроках з «Я досліджую світ» та «Українська мова та читання», укладали ігрову скарбничку, де за абеткою вміщували картотеку українських народних ігор з їх описом, формували класну книгозбірню та аудіотеку, що включала добірку літературних творів української літератури для дітей, українську етнічну музику, яку доцільно використовувати під час дозвіллєвої діяльності учнів, на уроках, перервах тощо, створювали стенди «Славетні українці» та «Наші герої», присвячені українським воїнам, які віддали своє життя за Україну (1914–2022), започаткували загальноучнівський проєкт «Мій родовід» та ін. Водночас зважали на те, що учні першого класу повинні усвідомити не тільки цінності й культурну своєрідність «малої батьківщини», усього українського народу, а також розуміти й приймати існування культур інших народів [2].

На уроках навчання грамоти й інтегрованого курсу «Я досліджую світ» знайомимо учнів 1 класу з етнолексемами, текстами, що розповідають про Україну, її історію, державність, боротьбу за неї, український народ, рідну землю, рідну домівку, сім'ю, родину, матір, батька, дідусів, бабусь, традиції та звичаї українців, культуру та мову, кримських татар, які борються за незалежність українського Криму, знаних історичних постатей, що уславили Україну та віддали своє життя за її суверенітет, тощо. Вивчаючи літеру К, знайомимо першокласників не тільки зі словами, які вміщені в підручнику «Українська мова. Буквар» [3], а й демонструємо презентацію «Історія Києва», зважаючи на вікові особливості дітей. Оскільки для більшості дітей це місто невідоме, використовуємо не лише словесні описи української столиці, а й рекомендуємо звернути увагу на Дніпро, природні ландшафти та краєвиди Києва, розповідаємо легенду про його походження, улаштовуємо віртуальну екскурсію вулицями столиці, зосереджуємо увагу першокласників на Майдані Незалежності, знайомимо їх зі сторінками новітньої історії боротьби українців – Революцією Гідності 2014 року, подвигом Небесної Сотні, українцями, які сьогодні захищають столицю від російського окупанта, слухаємо пісні про Київ, читаємо вірші українських авторів тощо. Вивчаючи розділ «Мандруємо Україною» (предмет «Я досліджую світ»), продовжуємо знайомити першокласників зі столицею України. Вважаємо, що ця тема має обов'язково бути об'єктом вивчення в першому класі початкової школи у всіх регіонах нашої України, понад те, у навчальних закладах, які розташовані далеко поза межами Київщини, вивчення інформацію про столицю України доцільно здійснювати в значно більшому обсязі. Також на інших уроках «Я досліджую світ», присвячених рідному краю, необхідно знайомити учнів у доступній формі з різними регіонами України, Кримом, історією міст і сіл того регіону, де розташована школа. За таких обставин кожен учень 1 класу матиме уявлення про Україну як суверенну велику європейську державу, її історію, культуру, матеріальні й духовні цінності, сучасну героїко-трагічну сторінку тощо. Це сприятиме процесу формування почуття гордості за приналежність до української нації, виховуватиме любов до України, розширюватиме знання молодших школярів про українські топоніми та гідроніми, етнолексеми, а отже, розвиватиме громадянську компетентність особистості.

Наводимо приклади віршів Юрія Шкрумеляка «Хто ти, хлопчику маленький?» та »Я дитина українська», які пропонуємо вивчати в процесі інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання» та проводити роботу над текстами поетичних творів так, щоб спонукати першокласників до діалогу. Педагогічний ефект матиме й інсценізація цих віршів. Ці поезії маловідомого українського письменника, січового стрільця, редактора численних журналів, громадського й освітнього діяча належить до золотого фонду національно-маркованих художніх творів, які варто обов'язково вивчатися в 1 класі, оскільки в цих поетичних текстах кожне слово – ідейно-

тематично наснажене, усі художні засоби допомагають юному читачеві усвідомити велич України, гордість за українську націю тощо. Вірш Ю. Шкрумеляка «Хто ти, хлопчику маленький?» слугує важливим чинником ідентифікації учнів як українців, формує в них національно-мовну картину світу:

«Хто ти, хлопчику маленький?
Син я України-Неньки!
Українцем я зовуся
Й тою назвою горджуся!
А по чім тебе пізнаю?
По вкраїнському звичаю.
В мене вдача щира й сміла
І відвага духа й тіла,
І душа моя здорова,
Українська в мене мова...
Як поможеш своєму люду?
Пильно все учитись буду,
Щоб свої мене любили,
А чужі щоби цінили.
Щоб про мій народ питали,
Україну шанували.
Чи при праці, чи в забаві,
Все послужу рідній справі.
Ні маєтку ані труду
Жалувати я не буду,
Щоб народові Вкраїни
Помогти устать з руїни.
Все зумію перенести
Для Вкраїни слави й честі.
Господа буду благати,
Щоб нам дав добра діждати!» [8].

Висновки. За умов викликів, спричинених широкомасштабним вторгненням 24 лютого 2022 року Росії на територію України, архіактуальною є потреба створення концепції державницького виховання, яка б сприяла стабільності і зростанню України як держави, центральне місце в ній має посісти виховання громадянськості, під яким розуміємо цілеспрямовану й систематичну діяльність освітніх закладів з формування в особистості високої патріотичної свідомості, почуття вірності Україні, готовності до виконання громадянського обов'язку і конституційних обов'язків із захисту інтересів Батьківщини, зі сформованим почуттям громадянськості у вчинковому вираженні. Формування громадянської компетентності учнів повинно стояти на порядку денному в НУШ. Цьому завданню не завжди відповідає змістове наповнення навчальних програм та підручників з інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання» для 1 класу. За таких умов закономірним і доцільним є здійснення елементів державо-орієнтованого навчання в початковій школі під кутом освітніх цілей цих навчальних предметів, методика вивчення яких повинна полягати в тому, щоб конкретні відомості з української історії, культури, мови, літератури та інших предметів узагальнювати до вищих положень організації і функціонування України як держави, історії української державності, мови, літератури, культури, фольклору, історії національно-визвольних змагань українства, зокрема й нинішньої боротьби за незалежність проти російського агресора. Розробляючи авторську програму «Я досліджую світ і Україну в ньому», прагнули максимально реалізувати потенціал передбачених програмами інтегрованих курсів «Я досліджую світ», «Українська мова та читання» навчальних текстів, уміщених у підручниках, для виховання громадянськості, доповнювали їх творами державницького спрямування. Подальшого дослідження потребує проблема формування громадянської компетентності учнів початкової школи в урочній та позаурочній діяльності НУШ.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Патріотичне і громадянське виховання у власних межах. URL: https://lib.iitta.gov.ua
2. Білавич Г., Піддубрівна І. Розвиток національно-мовної особистості учня першого класу на уроках навчання грамоти: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2021. 140 с.
3. Большакова І., Пристінська М. Українська мова. Буквар: підруч. для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 2. Харків: Ранок, 2018. 80 с.; Большакова І., Пристінська М. Українська мова. Буквар: підруч. для 1кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1. Харків: Ранок, 2018. 80 с.
4. Вашуленко М. С., Вашуленко О. В. Буквар: підручник для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 152 с.
5. Коча І. А., Лагойський А. О. Інновації у формуванні соціальної та громадянської компетентностей молодших школярів на засадах концептів нової української

школи. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. № 50. С. 23–31.
6. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya
7. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / Воронцова Т. В. та ін. Київ: Алатон, 2019. 128 с.
8. Шкрумеляк Ю. Молитва за рідну мову / упоряд. В. Левицький. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2015. 188 с.
9. Я досліджую світ: підруч. інтегрованого курсу для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 1 / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич, І. В. Гарбузюк, Н. В. Андрук, К. С. Василенко. Київ: Алатон, 2018. 128 с.
10. Я досліджую світ: підруч. інтегрованого курсу для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 2 / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич, І. В. Гарбузюк, Н. В. Андрук, К. С. Василенко. Київ: Алатон, 2018. 128 с.

References:

1. Bekh, I. D. *Patriotychne i hromadianske vykhovannia u vlasnykh mezhakh* [Patriotic and civic education within its own borders]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua [in Ukrainian].
2. Bilavych, H., & Piddubrivna, I. (2021). *Rozvytok natsionalno-movnoi osobystosti uchnia pershoho klasu na urokakh navchannia hramoty* [Development of the national linguistic personality of a first-grader in literacy lessons]. Ivano-Frankivsk: PP «TUR-INTELEKT» [in Ukrainian].
3. Bolshakova, I., & Prystinska, M. (2018). *Ukrainska mova. Bukvar* [Ukrainian language. ABC book]. (Part 2). Kharkiv: Ranok [in Ukrainian]. Bolshakova, I., & Prystinska, M. (2018). *Ukrainska mova. Bukvar* [Ukrainian language. ABC book]. (Part 1). Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
4. Vashulenko, M. S., & Vashulenko, O. V. (2012). *Bukvar* [ABC book]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita» [in Ukrainian].
5. Kocha, I. A, & Lohoiskyi, A. O. (2021). Innovatsii u formuvanni sotsialnoi ta hromadianskoi kompetentnostei molodshykh shkoliariv na zasadakh kontseptiv novoi ukrainskoi shkoly [Innovations in the formation of social and civic competencies of junior schoolchildren on the basis of the concepts of the new Ukrainian school]. *Pedahohichnyi almanakh,* 50, 23–31 [in Ukrainian].
6. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian School]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya [in Ukrainian].
7. Vorontsova, T. V. (Ed.). (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuiu svit» u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu* [New Ukrainian School: methods of teaching an integrated course «I explore the world» in grades 1–2 of general secondary education institutions on the basis of a competency-based approach]. Kyiv: Alaton [in Ukrainian].
8. Shkrumeliak, Yu. (2015). *Molytva za ridnu movu* [Prayer for the native language]. Ivano-Frankivsk: Nova Zoria [in Ukrainian].
9. Vorontsova, T., Ponomarenko, V., Khomych, O., Harbuziuk, I., Andruk, N., & Vasylenko, K. (2018). *Ya doslidzhuiu svit* [I explore the world]. (Part 1). Kyiv: Alaton [in Ukrainian].
10. Vorontsova, T., Ponomarenko, V., Khomych, O., Harbuziuk, I., Andruk, N., & Vasylenko, K. (2018). *Ya doslidzhuiu svit* [I explore the world]. (Part 2). Kyiv: Alaton [in Ukrainian].

Bilavych H. V.,
orcid.org/0000-0002-1555-0932
Vysochan L. M.,
orcid.org/0000-0002-8978-5005
Borys U. Z.,
orcid.org/0000-0002-2670-8061

FORMATION OF CIVIC COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL IN THE PROCESS OF STUDYING INTEGRATED COURSES "I EXPLORE THE WORLD", "UKRAINIAN LANGUAGE AND READING"

The article is devoted to the problem of formation of civic competence of elementary school students of the New Ukrainian School in the process of studying the integrated courses "I Explore the World" and "Ukrainian Language and Reading". Contradictions that actualize the problem of forming a young person as a citizen and patriot are considered. The importance of civic education of elementary school students is emphasized.

A content analysis of educational and methodological materials was carried out; in particular, manuals for the first grade from the integrated courses "I Explore the World" and "Ukrainian Language and Reading". It is concluded that the educational texts, works of art (mini-stories, poems) and illustrations contained in the textbooks for the first grade do not sufficiently serve the formation of civic competence.

In this regard, the authors created a method of personality development of a first-grader as a citizen and patriot in the process of studying integrated courses "I Explore the World", "Ukrainian Language and Reading"; enriched the content of these subjects with texts about Ukraine, its history, culture, language, native region, literature, oral folk art, the heroic struggle for independence of Ukrainians in the XX–XXI centuries, selected thematic works of art (for example, poetry by Yurii Shkrumeliak "Who are you, little boy?", "I am a Ukrainian child"), which raise a first-grader as a Ukrainian patriot and citizen. The authors' method of studying the course «I Explore the World and Ukraine in it» is offered. Examples of tasks that should be offered to first-graders at the classes of integrated courses "I Explore the World" and "Ukrainian Language and Reading" are given.

The importance of forming a first grade student as a national-linguistic personality, organization of dialogic speech, orientation of schoolchildren to the speech etiquette of Ukrainians, education of language tolerance, etc., is emphasized; this problem is especially relevant due to the large number of temporarily internally displaced children in Ukraine. New methods and forms of civic education of 1st grade students in the process of studying these courses are proposed.

Key words: civic competence, elementary school students, integrated course «I Explore the World», authors' methodology, integrated course "Ukrainian Language and Reading".

Дата надходження статті: 22.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Цюняк О. П.

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.349*

Рускуліс Л. В.*,*
orcid.org/0000-0003-2293-5715

ОРФОГРАФІЧНА СУБКОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті наголошено на важливості формування висококультурної мовної особистості сучасного учня, який на високому рівні оволодів шкільним курсом української мови й має сформовану мовну та мовленнєву компетентності; з'ясовано магістральну роль правописної компетентності, яку визначено, як рівень володіння правописними нормами та реалізація їх у практичній площині; підкреслено, що її формування здійснюється відповідно до концентричного принципу, що передбачає: оволодіння орфографічними нормами й правилами, застосування їх у писемному спілкуванні, здатність інтонаційно оформлювати усне мовлення на основі досконалого знання правил використання пунктуаційних знаків; визначено, що складниками правописної компетентності є орфографічна та пунктуаційна субкомпетентності; проаналізовано орфограму як базове поняття орфографічної субкомпетентності; розглянуто принципи орфографії: фонематичний, морфологічний і традиційний (історичний); схарактеризовано основні орфографічні поняття (а) поняття, що засвоюють учні; б) поняття, на які спирається вчитель) та терміни (орфограма, орфографічна грамотність, орфографічна пильність,орфографічне правило, орфографічна навичка); зазначено, що магістральними методичними принципами навчання орфографії є: опора на звуко-буквений склад слова; опора на морфемний склад слова; зв'язок занять орфографії з розвитком мовлення; опора на граматику; звернуто увагу на основні види орфографічних вправ (на артикулювання звуків; для сприймання тексту на слух / зорово; списування ускладнене чи

* © ***Рускуліс Л. В.***

неускладнене; диктанти; вправи з розвитку мовлення (перекази; твори); запис вивченого напам'ять тексту; робота з орфографічним словником; орфографічний розбір) та різновиди диктантів, за допомогою яких формується орфографічна субкомпетентність учнів на уроках української мови.

Ключові слова: правописна компетентність, орфографічна субкомпетентність, орфограма, принципи орфографії, орфографічні поняття та терміни; орфографічна вправа.

Постановка проблеми. Одне з пріоритетних завдань сучасної шкільної освіти – формування мовної та мовленнєвої компетентності учнів. Мовна компетентність охоплює фонетичну, лексичну й фразеологічну, граматичну (теоретико-методичні основи яких ми досліджували в попередніх студіюваннях) та правописну компетентності.

Правописна компетентність – рівень володіння правописними нормами, реалізація їх у практичній площині [8, с. 75]. Її формування здійснюється відповідно до концентричного принципу, що передбачає: оволодіння орфографічними нормами й правилами, застосування їх у писемному спілкуванні, здатність інтонаційно оформлювати усне мовлення на основі досконалого знання правил використання пунктуаційних знаків. Складниками пунктуаційної компетентності є орфографічна та пунктуаційна субкомпетентності.

Аналіз досліджень. Проблеми навчання орфографії завжди були в полі зору лінгводидактів (В. Горбачук, О. Горошкіна, Т. Груба, Т. Донченко, О. Караман, М. Пентилюк, Л. Попова, І. Хом'як, Н. Шкуратяна, С. Яворська та ін.). Учені репрезентували теоретичні засади орфографії як розділу науки про мову; схарактеризували методичні основи навчання орфографії, акцентувавши засвоєння її в тісному зв'язку з фонетикою, морфемікою, словотвором та морфологією.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «орфографічна субкомпетентність» у системі правописної компетентності; з'ясувати лінгводидактичні засади формування орфографічної субкомпетентності.

Виклад основного матеріалу. Орфографічна субкомпетентність – це написання слів відповідно до орфографічних законів сучасної української літературної мови й уміння правильно писати слова відповідно до орфографічних правил.

Базовим поняттям орфографічної субкомпетентності є «орфограма», під якою розуміють «написання слова, що вибирається із кількох можливих і ґрунтується на сформульованому і закріпленому в системі орфографії правилі» [12, с. 84]; «система загальноприйнятих правил, що визначають способи передачі мови в писемній формі» [14, с. 43]; «правильне (таке, що відповідає правилам або традиціям) написання, яке потрібно вибрати із ряду можливих» [13, с. 105]; «сумнівне написання, що вимагає застосування певного орфографічного правила (протилежне «неорфограма»)» [5, с. 217]. Орфографія репрезентує правила, що визначають способи фіксації звуків і звукосполук, уживання знака м'якшення, апострофа, правопис слів іншомовного походження, написання слів разом і з дефісом та ін.

У процесі формування орфографічної субкомпетентності важливим є з'ясування принципів орфографії, що мотивовані історичними етапами становлення й розвитку мови,а в їх базисом є фонетична й граматична будова мови. Науковці фонематичний, морфологічний і традиційний (історичний) принципи [11; 13].

Фонематичний принцип сучасної правописної системи є онтологічно першим і »полягає в тому, що слова пишуться так, як вони вимовляються, тобто кожна фонема передається однією літерою або сполученням двох літер, як це встановлено правилами української графіки» [11, с. 129]. За цим принципом пишемо: 1) о, е після літер на позначення шиплячих приголосних: вечори – вечеря; 2) буква а на місці етимологічного [о] перед складом з наголошеним [а]: качан, хазяїн; 3) спрощення в групах приголосних -здн-, -ждн-, -стн-, -рдц-, -лнц- та ін.: улесливий, чесний, пізній; 4) зміна приголосних [г], [к], [х] в іменниках і прикметниках перед суфіксами -ств(о), -ськ(ий): товариш – товариський; 5) написання літери у на місці давніх о, е у словах яблуня, мачуха;

6) префікс с- перед к, п, т, ф, х: схвалити, сказати; 7) позначення на письмі (в більшості випадків) твердої й м'якої вимови приголосних: вітер, юнь; 8) подвоєння літер у власне українських і деяких запозичених словах для передачі подовженої вимови приголосних: життя, бадилля. Відповідно до фонетичного принципу сформульовано правила переносу слів з урахуванням морфемної будови слова, правила складоподілу; оформлення графічних скорочень лексем; написання слів іншомовного походження тощо.

Морфологічний принцип з'ясовує написання однаковим способом значущих частин слова (морфем) незалежно від їх звучання, забезпечує графічну однотипність морфем. Принцип визначає правила написань українських афіксів, флексій, чергувань: 1) розрізнення префіксів пре- і при-: пречудовий / приблизитися; 2) передавання ненаголошених [е], [и], [о] в коренях слів: весна – весни, село – села, голуб – голубка; 3) збереження буквеного позначення фонеми в позиції дзвінкого перед глухим і навпаки: як же [йагже], молотьба [молод'ба]; збереження фонем кореневої морфеми й закінчення в дієслівних формах на -шся, -ться: миється [мийес':а], здається [здайец':а]; префікс з- перед глухими (крім [к], [п], [т], [ф], [х]): зв'язати, змести, зшити; префікси роз-, без- перед шиплячими: розжитися, розчепити, безчесний. Морфологічним принципом визначено перенесення слова, якщо його поділ на склади не збігається з морфемним членуванням. Окреслення правил морфологічного принципу переконує учня, що основою таких написань є досконале оволодіння теоретичними основами морфемної будови слова й правил словотворення.

Історичний (традиційний) принцип узагальнює написання слів, що втратили мотивованість, отже, слова слід відтворювати так, як їх писали колись, хоч таке передавання на письмі не відповідає ні їх звучанню, ні морфемній структурі, а це вимагає строгого запам'ятовування слухового чи зорового образу слова через слуховий. За ним пишемо: літери я, ю, є, ї, що позначають дві фонеми: юрта, м'яч, мрія; низку слів із ненаголошеними голосними [е], [и], [о], що не перевіряємо наголосом: левада, кишеня; [д͡ж],[д͡з] на позначення однієї фонеми: дзвінок, джигіт; літера щ: щука, борщ; и після д, т, з, с, ц, р, ж, ч, ш, дж у словах іншомовного походження: директор, дизель, Америка; і після д, т, з, с, р (порушення правила «дев'ятки») в іншомовних власних назвах: Дідро [1; 11; 12; 13; 14; 15]. Підґрунтям для розрізнення слів, у яких однаковий фонемний склад, є морфологічний, семантичний, лексико-синтаксичний принципи. Семантичний принцип визначає правила написання великої літери в загальних назвах, що несуть позитивну мотивацію і є засобом виокремлення автором (Людина, Мати). Сюди також уналежнено назви свят, історичних подій, постів (Великдень, Різдво, Стрітення) [1, с. 170]. Для розрізнення слів й однозвучних сполучень в українській мові використано лексико-синтаксичний принцип, що визначено такими критеріями: наявність пояснювального слова (по-п'яте – по п'яте березня); наголос (Нащо ти це робиш? – На що вона очікувала?); наявність чи відсутність перелічувальної інтонації (ішов-ішов – ішов, ішов). М. Кочерган вичленовує також ідеографічний (символічний), принцип, який ще називають диференційним написанням, що «опирається на смислові відмінності подібних написань» [4, с. 178]. До нього вчений уналежнює: 1) написання слів-паронімів (дипломат – дипломант); 2) закінчення для різних значень: (листопада – листопаду); 3) написання прийменників з іменником й омонімічного прислівника: (в гору – вгору); велика й мала літера у власних та загальних назвах: Мороз (прізвище) – мороз (природне явище); частки не з самостійними словами: (недруг – не друг); складні слова й словосполучення: (відвідати палату легкопоранених – у кімнаті лежало кілька легко поранених). Однак, притримуючись думки Н. Тоцької, уважаємо, що виокреслені принципи «породжені дією фонетичного, морфологічного й традиційного» [15, с. 161].

Український правопис є неоднорідним за своїм лінгвістичним характером, де знайшли вияв фонетичні, морфологічні, диференційні, історичні написання. Нам імпонує думка О. Пономаріва, що «у жодній мові орфографія не базується виключно на одному принципі, можна говорити лише про переважальний принцип, провідний» [14, с. 44], яким для української мови, як переконують дослідження,

є фонетико-морфологічний.

Формування орфографічної субкомпетентності відбувається відповідно до концентричного принципу й забезпечує: розуміння суспільної ролі орфографії й необхідність засвоєння її законів; ознайомлення з системою загальноприйнятих способів передачі звукової мови на письмі; оволодіння навичками писати слово з орфограмами, що не перевіряються; формування стійких орфографічних умінь і навичок; ознайомлення зі способами передачі звукової мови на письмі; забезпечення умінь користуватися орфографічним словником [5; 9].

Аналіз чинної програми, діючих підручників, методичних розвідок лінгводидактів із проблем формування орфографічної субкомпетентності дозволяє схарактеризувати основні орфографічні поняття, якими оперує вчитель та засвоює учень. Нам імпонує думка С. Омельчука, який репрезентує такі їхні групи: 1) поняття, що засвоюють учні: написання, орфограма, неорфограма, літерна орфограма, нелітерна орфограма, дефіс, написання разом, роздільне написання, риски при переносі, вид орфограми, орфограма, що перевіряється, орфограма, що не перевіряється, умова вибору орфограми, розпізнавальні ознаки орфограми, орфографічне правило, орфографічний словник; 2) поняття, на які спирається вчитель: принципи орфографії, тип орфограми, варіант орфограми, варіантна орфограма, безваріантна орфограма, актуальна орфограма, неактуальна орфограма, складна орфограма, легка орфограма, складний випадок у застосуванні правила. Усі поняття, як наголошує науковець, класифікуються на лінгвістичні та методичні [6, с. 150–151].

Зупинимося на аналізі окремих із них. У наукових студіюваннях «орфограма» – це написання слова, що вибирається із кількох можливих і ґрунтується на сформульованому й закріпленому в системі орфографії правилі [12, с. 84]; сумнівне написання, що вимагає застосування орфографічного правила (протилежне «неорфограма») [5, с. 217]; система загальноприйнятих правил, що визначають способи передачі мови в писемній формі [14, с. 43]; правильне (таке, що відповідає правилам або традиціям) написання, яке потрібно вибрати з ряду можливих [13, с. 105]. Орфографічна грамотність – складник загальної мовної культури, що формується у процесі засвоєння теоретичних засад орфографії, свідомого засвоєння правописних правил і виконання системи тренувальних вправ; орфографічна пильність – уміння знаходити в тексті, призначеному для запису чи вже написаному, орфограми, визначати їх типи; орфографічне правило регулює способи фіксації звуків і звукосполук, вживання знака м'якшення, апострофа, правопис слів іншомовного походження, написання слів разом і з дефісом та ін.; орфографічна навичка є складником навчальних навичок; в її основі – поетапне формування правописних умінь, що складаються з певних орфографічних дій, виконання яких забезпечується системою вправ, що використовуються залежно від змісту мовного матеріалу [3; 5; 9; 17].

Орфографічна грамотність є складником загальної мовної культури людини, результатом усвідомленого засвоєння орфографічного правила й здатністю швидко виявляти орфограми в тексті. Досягти високого рівня орфографічної грамотності можливо за умови розвитку орфографічних навичок у процесі виконання вправ. Науковці [2; 5; 18] до орфографічних вправ уналежнюють: вправи на артикулювання звуків; вправи для сприймання тексту на слух / зорово; списування ускладнене чи неускладнене; диктанти; вправи з розвитку мовлення (перекази; твори); запис вивченого напам'ять тексту; робота з орфографічним словником; орфографічний розбір. Виконання вправ повинно спиратися на врахуванні таких принципів: опора на звуко-буквений склад слова; опора на морфемний склад слова; зв'язок занять з орфографії з розвитком мовлення; опора на граматику [7, с. 178].

Лінгводидатичні засади формування орфографічної субкомпетентності продемонструємо в таблиці 1.

Таблиця 1

Лінгводидактичні основи формування орфографічної субкомпетентності

ОРФОГРАФІЯ не виділяється в окремий розділ, а вивчається в тісному взаємозв'язку з іншими розділами шкільного курсу української мови	
Завдання навчання орфографії	Забезпечити розуміння суспільної значимості орфографії та необхідність опанувати її основні закони; ознайомити учнів з основними орфографічними завданнями; навчити писати слово з орфограмами, що не перевіряються; сформувати сталі орфографічні уміння й навички ознайомити зі способами передачі звукової мови на письмі; забезпечити потребу й уміння користуватися орфографічним словником
Лінгводидактичні поняття	Орфограма (буквена, небуквена; варіантна, безваріантна); упізнавальні ознаки орфограми; орфографічна помилка; варіант орфографічної трудності; орфографічні навички; орфографічні вміння; орфографічна дія; орфографічне правило; орфографічна «пильність»
Типи орфограм	Орфограми – букви; орфограма – апостроф; орфограма – рисочка, або знак переносу; орфограма – дефіс; орфограми – пропуски; орфограми – контакти
Принципи навчання	Опора на звуко-буквений склад слова; опора на морфемний склад слова; зв'язок занять з орфографії з розвитком мовлення; опора на граматику
Види вправ	Вправи на артикулювання звуків; вправи для сприймання тексту на слух / зорово; списування (ускладнене чи неускладнен); запис вивченого напам'ять тексту; орфографічний розбір; робота з орфографічним словником; диктанти; перекази; твори

Висновки. Отже, формування орфографічної субкомпетентності учнів ґрунтується на глибокому засвоєнні теорії, доборі системи орфографічних вправ. У перспективі вбачаємо за необхідне розробити систему орфографічних вправ із використанням зразків прецедентних текстів.

Список використаних джерел:

1. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 368 с. (Альма-матер).
2. Горошкіна О. Методи і прийоми навчання орфографії на уроках української мови: компетентнісний вимір. URL: https://lib.iitta.gov.ua/.pdf
3. Караман С., Березовська-Савчук Н. Психологічні умови формування орфографічних умінь і навичок. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/.pdf
4. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підруч. 3-тє вид., стереотип. К.: ВЦ «Академія». 2014. 304 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студ. філол. факульт. України / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
6. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2014. 368 с.
7. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посіб. для студ. пед. універ. та інстит. / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2011. 366 с.
8. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
9. Рускуліс Л. Методика навчання української мови у схемах, таблицях, рисунках та коментарях: навч. посіб. Миколаїв–Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2022. 202 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
11. Спанатій Л. С. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія: навч. посіб. Миколаїв: Іліон, 2015. 372 с.

12. Сучасна українська літературна мова: підр. / за ред. А. П. Грищенка. 2-ге вид. перероб. і допов. К.: Вища шк., 1997. 493 с.
13. Сучасна українська літературна мова: підр. / за ред. М. Я. Плющ. 2-ге вид., перероб. і допов. К.: Вища шк., 2000. 430 с.
14. Сучасна українська мова: підру. / О. Д. Пономарев, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. К.: Либідь, 2008. 448 с.
15. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика, орфоепія, графіка, орфографія: навчальний посібник для студентів філологічних факультетів. К.: «Вища школа», 1981. 183 с.
16. Хом'як І. Аналіз підходів до проблеми формування орфографічних навичок. URL: https://eprints.oa.edu.ua/825/1/Ivan.pdf
17. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навч.-метод. посіб. Острог: Острозька академія, 2011. 124 с.
18. Хом'як І. Особистісно орієнтоване навчання орфографії в інтерферованому середовищі. URL: https://journals.oa.edu.ua/ Philology/article/download

References:

1. Bondar, O. I., Karpenko, Yu. O., & Mykytyn-Druzhynets, M. L. (2006). *Suchasna ukrainska mova: Fonetyka. Fonolohiia. Orfoepiia. Hrafika. Orfohrafiia. Leksykolohiia. Leksykohrafiia* [Modern Ukrainian language: Phonetics. Phonology. Orthoepy. Graphics. Spelling. Lexicology. Lexicography]. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
2. Horoshkina, O. (2021). Metody i pryiomy navchannia orfohrafii na urokakh ukrainskoi movy: kompetentnisnyi vymir [Methods and techniques of teaching spelling in Ukrainian language classes: competence dimension]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/.pdf. [in Ukrainian].
3. Karaman, S., & Berezovska-Savchuk, N. (2001). Psykholohichni umovy formuvannia orfohrafichnykh umin i navychok [Psychological conditions of formation of spelling abilities and skills]. Retrieved from http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/.pdf. [in Ukrainian].
4. Kocherhan, M. P. (2014). *Vstup do movoznavstva* [Introduction to Linguistics]. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
5. Pentyliuk, M. I. (Ed.). (2004). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitnikh zakladakh* [Methods of Ukrainian language teaching in secondary educational institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
6. Omelchuk, S. (2014). *Navchannia morfolohii ukrainskoi movy na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu: teoriia i praktyka* [Teaching the morphology of the Ukrainian language on the basis of a research approach: theory and practice]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
7. Pentyliuk, M. (Ed.). (2011). *Praktykum z metodyky navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnikh zakladakh: modulnyi kurs* [Workshop on methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools: modular course]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
8. Ruskulis, L. (2018). *Metodychna systema formuvannia linhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin* [Methodical system of formation of linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of studying linguistic disciplines]. Mykolaiv: FOP Shvets V. M. [in Ukrainian].
9. Ruskulis, L. (2022). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy u skhemakh, tablytsiakh, rysunkakh ta komentariakh* [Methods of teaching the Ukrainian language in diagrams, tables, drawings and comments]. Mykolaiv – Odesa: Vydavnytstvo TOV «Leradruk» [in Ukrainian].
10. Pentyliuk, M. (Ed.). (2015). *Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky* [Dictionary-handbook of Ukrainian linguistic didactics]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
11. Spanatii, L. S. (2015). *Suchasna ukrainska literaturna mova. Vstup. Fonetyka. Fonolohiia. Orfoepiia. Hrafika. Orfohrafiia. Leksykolohiia. Frazeolohiia. Leksykohrafiia* [Modern Ukrainian literary language. Introduction. Phonetics. Phonology. Orthoepy. Graphics. Spelling. Lexicology. Phraseology. Lexicography]. Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].
12. Hryshchenka, A. P. (Ed.). (1997). *Suchasna ukrainska literaturna mova* [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
13. Pliushch, M. Ya. (Ed.). (2000). *Suchasna ukrainska literaturna mova* [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
14. Ponomarev, O. D., Rizun, V. V., & Shevchenko, L. Yu. (Ed.). (2008). *Suchasna ukrainska mova* [Modern Ukrainian language]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
15. Totska, N. I. (1981). Suchasna ukrainska literaturna mova. Fonetyka, orfoepiia, hrafika, orfohrafiia [Modern Ukrainian literary language. Phonetics, phonology, orthoepy, graphics, spelling]. Kyiv: «Vyshcha shkola» [in Ukrainian].

16. Khomiak, I. (2010). Analiz pidkhodiv do problemy formuvannia orfohrafichnykh navychok [Analysis of approaches to the problem of formation of spelling skills]. Retrieved from https://eprints.oa.edu.ua/825/1/Ivan.pdf [in Ukrainian].
17. Khomiak, I. M. (2011). *Zviazok u vyvchenni orfohrafii zi strukturnymy rivniamy ukrainskoi movy* [Connection in the study of spelling with the structural levels of the Ukrainian language]. Ostroh: Ostrozka akademiia [in Ukrainian].
18. Khomiak, I. (2018). Osobystisno oriientovane navchannia orfohrafii v interferovanomu seredovyshchi [Self-oriented education of orthography in the interfered environment]. Retrieved from https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/download [in Ukrainian].

Ruskulis L. V.,
orcid.org/0000-0003-2293-5715

ORTHOGRAPHIC SUB-COMPETENCE AS A COMPONENT OF PUPILS' SPELLING COMPETENCE

The article emphasises the importance of forming a highly cultured language personality of a modern pupil who has mastered the Ukrainian language school course at a high level and has developed language and speech competence. The main role of spelling competence is clarified, which is defined as the level of mastery of spelling rules and their implementation in the practical plane. It is highlighted that its formation is carried out in accordance with the concentric principle, which involves: mastering orthographic norms and rules, their application in written communication, the ability to shape oral speech intonation based on perfect knowledge of the rules for using punctuation marks. It is determined that the components of punctuation competence are orthographic and punctuation sub-competence. The orthogram is analyzed as a basic concept of orthographic sub-competence. Such principles of orthography as phonemic, morphological and traditional (historical) are considered in the article. The main orthographic concepts are characterized: a) concepts learned by students; b) concepts on which the teacher relies and terms (orthogram, orthographic literacy, orthographic vigilance, orthographic rule and orthographic skill). It is stated that the main methodical principles of teaching orthography are: reliance on the sound-letter composition of the word; reliance on the morpheme composition of the word; connection of spelling classes with the development of speech; reliance on grammar. Attention is paid to the main types of orthographic exercises (exercises on the articulation of sounds; exercises for perceiving the text aurally/visually; exercises on complicated or uncomplicated writing down; dictations; exercises on the speech development (retellings; works); writing down a memorized text; working with an orthographic dictionary; orthographic parsing and types of dictation, with the help of which pupils' orthographic sub-competence is formed in Ukrainian language lessons.

Key words: spelling competence, orthographic sub-competence, orthogram, orthographic principles, orthographic concepts and terms; orthographic exercises.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Солодка А. К.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.350*

Савчук Б. П.*,*
orcid.org/0000-0003-2256-0845
Слюсаренко Н. В.*,*
orcid.org/0000-0002-9215-5936
Єгорова І. В.*,*
orcid.org/0000-0001-8070-9455

КОУЧИНГОВА МОДЕЛЬ GROW: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА І МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

У статті з'ясовано версії походження та здійснено сутнісну структурну характеристику коучингової моделі GROW в контексті підходів і можливостей її використання в організації освітнього процесу в ЗВО. Представлено обґрунтовані й усталені в українській педагогічній науці визначення понять «модель», «моделювання», «педагогічне моделювання» та показано, що в основних параметрах їхні дефініції суголосні з трактуванням коучингового моделювання у фаховій західній літературі. Виходячи з її предметного аналізу розкривається проблема походження назви моделі GROW, її еволюція та основні варіанти інтерпретації (Дж. Вітмор, М. Ландсберг, Г. Александер, А. Файн, М. Ребекка та ін.).

Здійснено комплексну характеристику основних компонентів і етапів реалізації моделі GROW. З'ясовано її базові параметри, які визначають цілеспрямований поступальний процес, під час якого викладач-коуч допомагає коучерові (особа, яку навчають) чітко сформулювати осмислену ціль; об'єктивно аналізувати поточну ситуацію; шукати варіанти досягнення поставлених цілей та долати можливі перешкоди, які заважатимуть цьому; розробляти на цій основі докладний план дій та мобілізувати волю й інші індивідуальні ресурси для його реалізації. Порівняно «класичний», найбільш поширений та інші модифіковані варіанти використання моделі GROW, які реалізуються в окремих суспільних сферах та для розв'язання конкретних завдань у сфері освіти.

Акцентовано на значущості та потенціалі використання моделі GROW у системі професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Це виявляється в створенні можливостей для самостійного визначення пріоритетних цілей, мотивації на їхнє досягнення, формуванні готовності долати можливі перешкоди на цьому шляху.

Ключові слова: коучинг, коучингові інструменти, педагогічна модель, модель GROW, освітній процес, заклад вищої освіти, професійна підготовка майбутніх фахівців, самокоучинг.

Постановка проблеми. Відомий американський учений і консультант із лідерства Стів Нгуєн писав, що на вивчення ефективних моделей коучингу витратив кілька років, бо деякі з них видавалися «занадто складними», інші «дуже простими». Він шукав відповіді на два основні запитання: «Наскільки ту чи іншу модель легко використовувати для навчання клієнтів?»; «Чи можливо використовувати певну модель для навчання лідерів, щоб вони згодом могли застосувати її в навчанні своїх співробітників?». Науковець дійшов важливого висновку: багато моделей коучингу достатньо добре відповідають на перше питання, однак чимало з них «розчаровують» у спробах відповісти на друге запитання [10].

Зі свого боку, відомий теоретик коучингу Роберт Ділтс відносить його до різновиду моделей, які передбачають «виявлення та аналіз прикладів успішних дій» та їхнє порівняння із «невдалими діями». На думку вченого, «коучинг та моделювання – це два

*© ***Савчук Б. П.***
*© ***Слюсаренко Н. В.***
*© ***Єгорова І. В.***

найважливіші та взаємодоповнюючі процеси, необхідні для оптимальної роботи в будь-якій галузі. Вони утворюють петлю між тим, що має бути зроблено, і тим, як це зробити». Моделювання доповнює коучинг. Вони дають приклад «подвійної петлі навчання», яку ілюструє прислів'я: «якщо ви дали людині рибу, ви нагодували її на день; якщо ви навчили її ловити рибу, то забезпечили її їжею впродовж усього життя». Отже, така «петля» включає одночасне досягнення двох результатів: «навчання того, що робити, і як це робити» [4].

Означені рефлексії мають важливе методологічне значення для розуміння можливостей використання різних інструментів коучингу, зокрема його базової моделі GROW, в освітньому процесі ЗВО. Ідеться про те, що викладач має обирати їх не лише для того, щоб навчати студентів, але й для того, щоб дати їм ефективний інструмент, який вони могли б застосовувати в подальшій професійній діяльності.

Аналіз досліджень. Проблема виникнення, еволюції і модифікації базової коучингової моделі GROW отримала предметне і контроверсійне відображення в західних студіях [2–14 та ін.]. Однак, в українській науково-педагогічній літературі (О. Варецька, О. Відлацька, І. Голіяд, А. Ківшик, О. Нежинська, В. Тименко, Т. Чернова та ін.) цей інструмент інтерпретується доволі спрощено, що не завжди адекватно відображає його сутність та потенційні можливості використання в організації освітнього процесу, зокрема у вищій школі. Ця стаття допоможе знівелювати такий дисбаланс.

Мета статті – з'ясувати версії походження та здійснити сутнісну структурну характеристику коучингової моделі GROW в контексті підходів і можливостей її використання в організації освітнього процесу в ЗВО.

Виклад основного матеріалу. При вивченні порушеної проблеми виходимо з усталених в українській педагогічній науці трактувань понять «модель» (лат. modeling – образ, спрощений опис складного явища) як системи елементів, що відтворює деякі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження та «педагогічне моделювання» як діяльності суб'єктів, що спрямована на конструювання моделей освітніх процесів і освітніх систем для змістовного аналізу педагогічних проблем, виявлення причин їх виникнення та визначення цілей, стратегій, методів і засобів реалізації [1].

У багатьох параметрах ці дефініції суголосні зі згадуваним трактуванням коучингового моделювання Р. Ділтсом [4].

Як у системі освіти, так і в системі коучингу розробка та використання моделей дає змогу ухвалювати рішення, які обґрунтовують і враховують основні чинники й альтернативи, що виникають за умов навчальної та інших сфер суспільної діяльності. Таким чином моделювання стає ефективним способом оптимізації освітнього процесу та ухвалення пов'язаних із ним організаційно-управлінських рішень.

Означені положення визначають орієнтири предметного вивчення чотириступеневої моделі GROW (анг. – зростання), яка органічно синтезує теорію і практику коучингу та вважається його основоположним технологічним інструментом. Незважаючи на чітку структурованість, вона має багато модифікацій, що виникали внаслідок творчих пошукувань учених і знайшли відображення в коучинговому дискурсі [2-14 та ін.].

У процесі вивчення цієї, моделі доречно використовувати англомовну абревіатуру, бо спроби їх перекладу не завжди коректні. Зокрема, «Model GROW» часто перекладається на кшталт російськомовної кальки «Модель РОСТУ», хоча має бути «модель ЗРОСТАННЯ / ВИРОЩУВАННЯ».

Домінує позиція, згідно з якою модель GROW виникла і набула популярності у Великій Британії на перетині 80-90-х рр. XX ст. Утім, залишається відкритим питання щодо її автора-творця. Багато дослідників ретранслюють позицію Джона Вітмора, згідно з якою назву «GROW» вигадав і запропонував відомий британський бізнес-коуч і письменник Макс Ландсберг під час розмови з Гремом Александером. У 1992 р.

Дж. Вітмор уперше використав назву «GROW» в першому виданні своєї книги «Коучинг для роботи». А 1997 р. і сам М. Ландсберг активно оперував цією назвою в першому виданні своєї книги «Дао коучингу» [9].

Дещо відмінну версію представив Алан Файн у написаній у співавторстві з Меррілл Ребеккою книзі «Ви вже знаєте, як бути великим: простий спосіб усунути перешкоди та розкрити свій найбільший потенціал» (2010). У ній стверджується, що А. Файн разом із Дж. Вітмором і Г. Александером у другій половині 1980-х рр. спільно розробляли модель GROW [6]. Відтак, їхні шляхи розійшлися й вони почали напрацьовувати та використовувати власні варіанти цього інструмента, який став основою і стимулював розроблення інших коучингових моделей [7].

У працях із коучингу також ретранслюються свідчення-версії, згідно з якими модель GROW доречно вважати результатом колективних зусиль різних коучів, тож згадані діячі лише синтезували їх в окремий інструмент.

Зауваги щодо походження моделі GROW важливі тому, що в українських науково-педагогічних студіях домінує так само імпортоване із західних студій твердження, згідно з яким пальма першості в її розробці без жодних застережень надається Дж. Вітмору. Вона потребує корекції в тому сенсі, що в книзі «Коучинг високої ефективності» Дж. Вітмор структурував і описав алгоритм застосування цієї моделі в процесі бізнес-коучингу [12].

Інтегруючи сутнісно-змістові напрацювання коучів теоретиків і практиків [2–14 та ін.], представляємо таку структурну характеристику моделі GROW. Її особливість, популярність і продуктивність полягають в інтеграції ключових позицій, які дають змогу людині самій шукати і знаходити відповіді на значущі для неї запитання. Назва моделі «GROW» є абревіатурою англійських слів: *goal* – мета; *reality* – реальність; *option* – варіант або *obstacles* – перешкоди; *will* – воля, *way forward* – план дій; *way forward* – шлях уперед. Вони реалізуються послідовно та в цілісній єдності визначають шлях (цілі, зміст, етапи, засоби, механізми, послідовність) просування людини до своїх цілей. Зважаючи на універсальну коучингову техніку «сильних запитань» [4; 5; 11; 12; 13], означені компоненти GROW актуалізуються за допомогою їхніх варіативних формулювань. Відповідаючи на них людина сама визначає мету і шлях поступу.

У таблиці 1 в проєкції можливого використання в освітньому процесі у ЗВО запропоновано тлумачення основних компонентів моделі GROW та поширені запитання, які визначають їхню сутність.

Таблиця 1

Варіанти тлумачення основних компонентів моделі GROW

Компонент, етап моделі GROW	**Приклади типових запитань, що визначають характеристики основних компонентів, етапів моделі GROW**
1	2
(G) Goal – ціль	*Які ваші цілі? Які ваші прагнення?* Мета – це кінцева точка, до якої прагне клієнт (здобувач освіти), тому головним у її визначенні є умови виконання та чітке розуміння того, коли вона буде досягнутою. Постановка цілей і завдань – це фактично запит студента, який на цьому етапі визначає не лише саму мету, але й умови її реалізації.
(R) Reality – реальність	*Якою є ваша реальність? Якими є зараз ваші переконання та ситуація, у якій ви перебуваєте?* Вивчення спільно з викладачем-коучем поточної ситуації, у якій перебуває студент, та з'ясування, як далеко він від своїх цілей, які має ресурси для їхнього досягнення

Продовження табл. 1

1	2
(O) Options – варіанти, опції (O) Obstacles – перешкоди	*Які ви маєте варіанти дій? Які можливості та ресурси відкриваються для вас?* Аналіз можливих варіантів досягнення цілей передбачає виявлення основних і альтернативних способів, шляхів та перешкод, які потенційно можуть завадити цьому; пошук джерел отримання додаткової інформації; зіставлення способів реалізації задуманого
(W) Will – воля Way Forward – план дій Way forward – шлях уперед	*Що, як, коли ви будете робити для просування вперед? Які дії можете вчинити для досягнення особистих і професійних цілей?* Визначення намірів та складання дорожньої карти на основі конкретних завдань; розроблення докладного плану дій із проміжними цілями та термінами їхнього виконання; пошук і мобілізація необхідних для цього вольових зусиль

В означених базових параметрах модель GROW визначає цілеспрямований поступальний процес, під час якого коуч-викладач допомагає студентові спершу сформулювати осмислену мету (*ціль*); відтак вони спільно аналізують і описують поточну ситуацію (*реальність*), в якій перебувають; потім розглядають різні *варіанти* досягнення поставлених цілей та *перешкоди*, які заважатимуть цьому. На цій основі розробляється докладний план дій та мобілізуються воля, інші індивідуальні ресурсі для його реалізації через цілеспрямоване поетапне просування вперед.

У міру того як модель GROW набувала популярності в різних галузях знань і сферах суспільного життя, зростала її варіативність. Це виявилося в появі різних теоретичних модифікацій та безлічі видозмін, які в силу досвіду і конкретних обставин застосовували окремі коучі. До прикладу, це виразно проявилося в праці Г. Александера «Поведінковий коучинг – модель GROW» (2006). Його сутність виводиться з формули: «Коли зачиняються одні двері, відчиняються інші. Але часто ми з жалем дивимося на двері, що зачинилися, і не помічаємо тих, які для нас відчинилися». Автор доводить, що шлях до омріяної мети не завжди швидкий і легкий, адже той, хто стрімко рухається до її досягнення, постійно стикається з перешкодами і поразками. Щоб досягти бажаного, треба постійно долати труднощі й підніматися після важких падінь. На основі цих установок визначається концепт самокоучингу як «психічної самокорекції поведінки». Він навчає людину оцінювати свої досягнення за певний час; долати перешкоди на шляху до мети; коригувати поведінку залежно від ситуації; заряджати себе ентузіазмом на подальші дії; правильно реагувати на труднощі; знаходити «двері», які перед вами відчиняються. У такому контексті Г. Александер адаптував модель GROW до завдань поведінкового коучингу [2].

З критикою «поведінкового варіанту» моделі GROW виступили відомі британську коучі Джонатан Пассмор та Стефан Канторке, які обґрунтували свої погляди в бестселері «Допомагати іншим ставити цілі: модель GROW» (2012). Автори доводять, що цей варіант обмежує можливості коучингу у визначенні цілей людини, які мають її орієнтувати на дослідження не лише своєї психіки, а й філософських аспектів життя. Вони також стверджували, що застосування базового варіанту моделі GROW Дж. Вітмора може бути доцільним для планування досягнень цілей у бізнесі і спорті, але він меншою мірою надається для використання в особистісному та кар'єрному коучингу. Виходячи з цього, було запропоновано трансперсональний та екзистенційний варіанти моделі GROW, які фокусують на «філософських аспектах життя», що відповідають засадам лайф-коучингу [12].

Дж. Пассмор і С. Канторке спричинилися до вдосконалення методики використання моделі GROW. Вони конкретизували просування по кожному з чотирьох її кроків (Ціль, Реальність, Опції, Воля) визначивши для кожного з них від 8 до 13 запитань, на які мала шукати відповіді людина під час їхнього проходження [12, с. 20–23].

Також знайшла визнання модифікація моделі GROW британського психолога і коуча-практика Майлзла Дауні. Учений запропонував додати до її початкового етапу новий компонент у вигляді бесіди, яка вибудовується і структурується залежно від цілей і потреб клієнта. На практиці це виглядає так: перед початком системної співпраці з коучем клієнт, відповідаючи на його запитання, роз'яснює свої мотиви звернення до коучингу і які результати хоче отримати від коучингу; стверджує готовність і здатність до системного активного самонавчання тощо. Таке поєднання мотивів і цілей, за думкою М. Дауні, надає моделі GROW цілісності й підвищує її ефективність. Для цього він розробив систему додаткових запитань коуча до клієнта [5].

Більшість сучасних коучів прийняла «класичний варіант» моделі GROW Дж. Вітмора. За думкою кар'єрного тренера зі Сінгапуру Кенг Лун Чеа, її сенс полягає у використанні коучингу задля реалізації потенціалу людини для досягнення найкращих результатів. Модель допомагає ставати більш обізнаними і відповідальними за свої дії та орієнтує на те, щоб допомогти особі вчитися, а не вчити її, що вона має робити. Фахівець підкреслює, що багато його колег використовують і розвивають модель GROW на основі власного досвіду, що наповнює її новим змістом та створює безліч оригінальних варіацій [3].

Загальна значущість і цінність використання моделі GROW в освітньому процесі ЗВО полягає в структуруванні проблеми на два основні аспекти: 1) здобувач освіти має право самостійно визначити пріоритетні цілі та бути мотивним на її досягнення; 2) студент має усвідомлювати можливі перешкоди, труднощі, які ускладнюють досягнення визначених цілей, та бути готовим і мати чіткий план дій щодо їхнього подолання.

Ефективне використання коучингової моделі GROW в освітньому процесі ЗВО передбачає творчий підхід для розв'язання комплексних та окремих (організаційних, навчальних, виховних) завдань. Для цього потрібно ґрунтовно опанувати теоретичні аспектами цього інструменту та враховувати методичний і практичний досвід його застосування у підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей (див.: Педагогічний коучинг…, 2020. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/01026935_0.html; GROW коучинг «кваліфікований персонал…», 2019. URL: https://tourism.udau.edu.ua/ua; Сидоренко В. Селф-коучинг, 2020. URL: https://lib.iitta.gov.ua/720149/1 та ін.).

Висновки. Модель GROW пройшла тривалу складну еволюцію, що виявляється у появі її різних модифікацій. Вона адсорбує основні ідейні постулати коучингу, визначає базовий сценарій, логіку, послідовність, системність організації і проведення коучингового навчання, слугує основою для використання окремих технік і методик коучингу. У такому контексті слід визначати підходи і шляхи використання моделі GROW в організації освітнього процесу у ЗВО та орієнтувати майбутніх фахівців на ефективне використання цього інструмента в наступній професійній діяльності.

Предметом подальших наукових досліджень може стати ґрунтовне вивчення різних маловідомих моделей коучингу (FUEL, Co-Active коучингу, модель AID та ін.) для їх продуктивного застосування в процесі особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців у ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Тютюнник М. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження. Чернігів: Ред-вид. центр ЧНПУ, 2012. 270 с.
2. Alexander G. Behavioural coaching – the GROW model. *Passmore J. Excellence in coaching: the industry guide*. London; Philadelphia: Kogan Page, 2006; 2010. P. 81–93.
3. Cheah K., L. A Study of Coaching Models and Principles. *International Coaching Academy*. 2018. URL: https://coachcampus.com/coach-portfolios/research-papers/keng-loong-cheah-a-study-of-coaching-models-and-principles/
4. Dilts R. B. From Coach to Awakener, 2003. 368 p.

5. Downey M. Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach: Lessons from the Coaches' Coach, 2003. 196 p.
6. Fine A., Rebecca R. You already know how to be great: a simple way to remove interference and unlock your greatest potential. New York: Portfolio Penguin, 2010. 280 p.
7. Fine A. What is the GROW Model? Inside Out Development, 2018. URL: https://www.insideoutdev.com/about-us/what-is-the-grow-model/
8. Flemming F. Transformational Dialogues. Facilitator Training Manual Transformational Processing Institute, 1995. 278 p.
9. Landsberg M. The tao of coaching: boost your effectiveness at work by inspiring and developing those around you. London: Profile Books, 1997 / 2015. 156 p.
10. Nguyen S. The G.R.O.W. Model In Business Coaching – Powerfully, 2018. URL: https://www.stevenguyenphd.net/the-grow-model-in-business-coaching-powerfully-simple
11. Parsloe E., Wray M. J. Coaching and mentoring: practical methods to improve learning. London: Kogan Page, 2000. 193 p.
12. Passmore J., Cantore S. Helping others to set goals: the GROW model. Top business psychology models: 50 transforming ideas for leaders, consultants, and coaches. London: Kogan Page, 2012. 224 p.
13. Whitmore J. Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose. Nicholas Brealey, 2002 / 2009. 180 p.
14. Whitmore J. The GROW Model. Performance Consultants International, 2012. URL: https://www.performanceconsultants.com/wp-

References:

1. Tiutiunnyk, M. (2012). *Teoretychni aspekty modeliuvannia yak metodu naukovoho doslidzhennia* [Theoretical aspects of modelling as a method of scientific research]. Chernihiv: Red-vyd. tsentr ChNPU [in Ukrainian].
2. Alexander, G. (2006; 2010). Behavioural coaching – the GROW model. *Passmore, J. Excellence in coaching: the industry guide*. London; Philadelphia: Kogan Page [in English].
3. Cheah, K. L. (2018). A Study of Coaching Models and Principles. *International Coaching Academy.* Retrieved from https://coachcampus.com/coach-portfolios/research-papers/keng-loong-cheah-a-study-of-coaching-models-and-principles/ [in English].
4. Dilts, R. B. (2003). From Coach to Awakener [in English].
5. Downey, M. (2003). Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach: Lessons from the Coaches' Coach [in English].
6. Fine, A., & Rebecca, R. (2010). You already know how to be great: a simple way to remove interference and unlock your greatest potential. New York: Portfolio Penguin [in English].
7. Fine, A. (2018). What is the GROW Model? Inside Out Development. Retrieved from https://www.insideoutdev.com/about-us/what-is-the-grow-model/ [in English].
8. Flemming, F. (1995). Transformational Dialogues. Facilitator Training Manual Transformational Processing Institute [in English].
9. Landsberg, M. (1997; 2015). *The tao of coaching: boost your effectiveness at work by inspiring and developing those around you.* London: Profile Books [in English].
10. Nguyen, S. (2018). The G.R.O.W. Model In Business Coaching – Powerfully. Retrieved from https://www.stevenguyenphd.net/the-grow-model-in-business-coaching-powerfully-simple [in English].
11. Parsloe, E., & Wray, M. J. (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning.* London: Kogan Page [in English].
12. Passmore, J., & Cantore, S. (2012). *Helping others to set goals: the GROW model. Top business psychology models: 50 transforming ideas for leaders, consultants, and coaches.* London, Philadelphia: Kogan Page [in English].
13. Whitmore, J. (2002; 2009). Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose [in English].
14. Whitmore, J. (2012). The GROW Model. Performance Consultants International. Retrieved from https://www.performancecons.com/wp- [in English].

Savchuk B. P.,
orcid.org/0000-0003-2256-0845
Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936
Yehorova I. V.,
orcid.org/0000-0001-8070-9455

GROW COACHING MODEL: ESSENTIAL CHARACTERISTICS AND POSSIBILITIES OF USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article clarifies the versions of the origin and carries out an essential structural characteristic of the GROW coaching model in the context of approaches and opportunities for its use in the organization of the educational process in higher education institutions. The article presents well-founded and established definitions of the concepts of «model», «modelling» and «pedagogical modelling» in Ukrainian pedagogical science and it is shown that, in the main parameters, their definitions coincide with the interpretation of coaching modelling in foreign professional literature. Based on its objective analysis, the problem of the origin of the name of the GROW model, its evolution and the main interpretation options are revealed (J. Whitmore, M. Landsberg, G. Alexander, A. Fine, M. Rebecca and others).

We have carried out a comprehensive characterization of the main components and stages of the GROW model implementation. We clarified its basic parameters, which determine a purposeful progressive process, during which the teacher-coach helps the coachee (the person being taught) to clearly formulate a meaningful goal; analyze the current situation objectively; to look for ways to achieve the set goals and to overcome possible obstacles that will prevent it; to develop a detailed plan of action on this basis and mobilize the will and other individual resources for its implementation. The article compares the «classical», the most common and other modified versions of the GROW model, which are implemented in certain social spheres and for solving specific tasks in the field of education.

The work focuses on the significance and potential of using the GROW model in the system of professional training of future specialists in higher education. This is manifested in the creation of opportunities for independent determination of priority goals, motivation to achieve them, and the formation of readiness to overcome possible obstacles on this path.

Key words: coaching, coaching tools, pedagogical model, GROW model, educational process, higher education institution, professional training of future specialists, self-coaching.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 378:[373.011.3 - 051:81′243]:39
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.351*

Совтис Н. М.*,*
orcid.org/0000-0001-6025-545X

ПОНЯТТЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядається поняття етичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в освітньому процесі. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури, сучасних концепцій уточнено поняття «компетентність» та «етична компетентність». Компетентність сприймається через призму особистих якостей,

* © ***Совтис Н. М.***

що задіюють пізнавальну та інтелектуальну діяльність особи в практичій діяльності; вона визначає рівень професіоналізму, готовність застосувати свої знання та навички. Етичну компетентність розлядають як інтегровану характеристику особистості, що представляє сукупність знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісної орієнтації й особистісних якостей, що сприяють здійсненню професійної діяльності відповідно до норм та вимог професійної етики; як інтегровану характеристику особистості, що представляє сукупність знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісної орієнтації і особистісних якостей, що сприяють здійсненню професійної діяльності відповідно до норм та вимог професійної етики. Головним завданням освітнього процесу є надання майбутнім фахівцям системи знань, умінь і навичок, що гарантують виконання ними своїх майбутніх функціональних обов'язків, а також забезпечення культурного і духовного розвитку особистості кожного студента, виховання молодих людей у дусі кращих загальнолюдських цінностей. Тому процеси навчання і виховання нероздільні, вони повинні бути послідовними і безперервними. Етична компетентність має істотне значення для правильної постановки цілей, завдань, вибір форм і методів навчання іноземної мови в освітньому процесі, допомагає відшукати правильну лінію в кожній унікальній ситуаційній діяльності. Недосконаліть визначення поняття «етичної компетентності» майбутнього вчителя іноземної мови породжують етико-педагогічні помилки. Вони призводить до того, що майбутній педагог не може правильно обрати тактику своєї поведінки.

Ключові слова: етика, компетентність, етична компетентність, освітній процес університету, університет, майбутні студенти.

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні передбачає розвиток та вдосконалення закладів вищої освіти України в контексті підтримки принципів академічної доброчесності та формування етичної компетентності майбутніх учителів. Навчання майбутніх учителів іноземної мови повинно відбуватися через призму етичної компетентності, яка є складовою навчального процесу, від розв'язання якої залежать успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури в освіті та суспільстві. Повинен забезпечитися перехід до нової гуманістично-інноваційної освітньої системи, важливими здобутками якої є етична освіченість та комунікативно-культурна вихованість сучасної студентської молоді. Отже, нині одним з найактуальніших завдань педагога є створення шляхів формування етичної компетентності майбутніх студентів у процесі підготовки до викладання іноземних мов.

Аналіз досліджень. Поняття «етика», «компетентність» та «етична компетентність» існують у певній єдності та розглядалися у працях вітчизняних учених: Р. Апресяна, І. Беха, В. Бакштановського, О. Дробницького, В. Гриньової, І. Зязюна, О. Пєхоти, В. Радула, О. Савченко, Ю. Согомонова, О. Сухомлинської та зарубіжних дослідників: Р. Бернса, Т. Грегорі, *Л*. Кольберга, А. Маслоу, К. Роджерса, Дж. Равена [16].

Мета статті – розгляд поняття етичної компетентності майбутніх студентів іноземної мови в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Запит українського суспільства на оптимізацію процесу формування етичної компетентності здобувачів освіти набуває особливої значущості на тлі таких негативних соціокультурних явищ, як: утрата духовних орієнтирів і престижу загальнолюдських цінностей у молоді, прояв агресивності, егоїзму, байдужого ставлення до громадських справ. У таких суспільних умовах значно активізується роль освітньої діяльності, зміст якої є ефективним педагогічним засобом виховання особистості здобувачів освіти та формуванню етичної компетентності.

Необхідність дослідження ролі формування етичної компетентності та культури майбутнього вчителя розглядалося у дослідженнях С. Гарячої, К. Гулей, *Л*. Хоружої. Проблема морального розвитку майбутнього педагога знаходить своє відображення

у працях сучасних вітчизняних учених: І. Беха, В. Гриньової, І. Зязюна, О. Пєхоти, В. Радула, О. Савченко, О. Сухомлинської та інших зарубіжних дослідників: Р. Бернса, Т. Грегорі, Л. Кольберга, А. Маслоу, К. Роджерса, Дж. Равена [12, с. 34]. Дослідження етичної компетентності відображено також у тезах А. Донцова, В. Писаренка, Л. Петько [9; 10], О. Синиці, Г. Рисаченко, Л. Хоружої та ін [там само, с. 43].

Понятя етичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в освітньому процесі виходить за межі педагогіки, та для її дослідження варто розглянути такі поняття як «компетентність», «етична компетентність».

Дослідивши науково-педагогічну літературу з'ясовано, що поняття «компетентність» розглядається як здатність застосовувати ефективно й творчо знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [2, с. 25]. Словник іншомовних слів трактує поняття «компетентність» як обізнаність, поінформованість, авторитетність [6, с. 101]. «Competence (competency)» у перекладі з англійської, означає: уміння, здатність; компетенція, компетентність, здатність [14, с. 283]. Тлумачні словники англійської мови надають цим поняттям наступних значень: достатність, відповідність, уміння виконувати певне завдання, роботу та обов'язок; загальні уміння та навички, розум.

В. Калінін розглядає «компетентність» як більш широке поняття, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця [5, с. 13]. Протилежну точку зору зустрічаємо в М. Голованя, «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу [3, с. 225].

На думку Дж. Равена, компетентність − це можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, здатність знайти, виявити знання і дію, які можна застосувати для розв'язання певної проблеми. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня [12, с. 343].

Своєю чергою, І. Родигіна зауважує на головній особливості компетентності як педагогічного явища, а саме, «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [11, с. 75].

Н. Банько пов'язує компетентність з дозріванням особистості і надбанням нею такого стану, який дозволяє продуктивно діяти при виконанні професійних функцій і досягати значних результатів [2, с. 22].

І. Зимня трактує компетентність «як інтелектуально й особистісне обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на її знаннях» [12, с. 337].

На думку В. Курбатова, компетентність є стійкою здатністю до діяльності, що забезпечується глибоким розумінням змісту завдань і проблем, що вирішуються; наявністю досвіду в певній галузі; уміннями вибирати засоби і способи дій; почуттям відповідальності за досягнуті результати; здатністю вчитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілі [11, с. 60]. Ю. Татур уважає, що компетентність – це інтегральна властивість особистості, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності в певній галузі [2, с. 22].

О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, також розуміють компетентність як складну інтегральну характеристику особистості, деталізуючи її через «здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних

сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» [4, с. 39].

Узагальнивши трактування терміну, варто зазначити такі основні твердження: 1) компетентність сприймається через призму особистих якостей, що задіюють пізнавальну та інтелектуальну діяльність особи у практичій діяльності; 2) компетентність визначає рівень професіоналізму, готовність застосувати свої знання та навички.

Аналіз згаданих вище трактувань терміну «компетентність» дозволяє закцентуватися на понятті етичної компетентності для майбутніх вчителів іноземної мови в освітньому процесі. Етична компетентність за думою Л. Хоружої розглядається як складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм. Етична компетентність педагога репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога [13, с. 43; 15, с. 60].

Н. Султанова у своїх твердженнях пояснює етичну компетентність як «спеціальну здібність особистості, яка має природні задатки у формі певних соціально-психологічних властивостей і набуває подальшого розвитку внаслідок набуття людиною життєвого досвіду та в процесі міжособистісної взаємодії», «інтегральну характеристику особистості, що одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відносин», «вид компетентності, який включає сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань і вмінь» [13, с. 340]. Етична компетентність, з одного боку, відображає відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки педагога, а з іншого, – є психолого-педагогічним інструментом його впливу через особистісну поведінку на внутрішній світ людини. Маючи вагоме значення у структурі професійної компетентності, етична компетентність розширює професійні можливості педагога та виявляє себе як здатність особливим способом будувати педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховної діяльності [12, с. 340].

Етичну компетентність як інтегровану характеристику особистості, що представляє сукупність знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісної орієнтації і особистісних якостей, що сприяють здійсненню професійної діяльності відповідно до норм та вимог професійної етики, пропонує розуміти О. Грунвавльд [11; 13].

С. Шульпін наголошує, що етична компетентність – поняття, що характеризується як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області етики, певного набору особистісних якостей, що зумовлює готовність до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору [6, с. 102].

Отже, етична компетентність – поняття багатогранне та динамічне. Для вивчення та застосування даного поняття необхідно пояснювати соціально-психологічну доцільність дотримання тих чи інших професійних норм і правил. Саме етична компетентність наполягає на розгляді навчання та виховання особистості як її духовного насичення, що розгортається в духовному діалозі, спілкуванні рівноцінних суб'єктів в освітньому процесі. Мета майбутніх студентів іноземної мови не лише засвоєння знань, умінь та навичок, а й усебічний розвиток здібностей та можливостей, виховання порядного, відповідального, свідомого громадянина країни. Професійна діяльність майбутнього вчителя ґрунтується на верховенстві загальнолюдських цінностей, норм і принципів моралі. Необхідна мотивація для майбутнього вчителя отримати цінності доброчесності та зберегти кодекс академічної етики, кодекс академічної поведінки, кодекс честі, кодекс академічних цінностей університету

Висновки. Таким чином, поняття етичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в освітньому процесі є невід'ємним критерієм, оскільки набуття етичної компетентності передбачає засвоєння майбутнім учителем іноземної мови певної системи знань, умінь, навичок, цінностей, певного стилю поведінки та спілкування. Важливим при підготовці майбутнього вчителя є створення певних умов, що є необхідними для: 1) забезпечення процесу формування етичних знань, адекватного етичного сприйняття світу, природи, інших людей, себе; 2) етичних уявлень; умінь спілкування і взаємодії з людьми, собою, природою, суспільством відповідно до прийнятих загальнолюдських цінностей, мораллю суспільства, традиціями, особливостями культури свого етносу; 3) розвитку вміння здійснювати етичну рефлексію слів, дій, вчинків, поведінки, а також умінь морального самовдосконалення; 4) ставлення викладача до студента як до суб'єкта освітнього процесу. Обгрунтування таких умов є перспективним для подальшого накового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка. 2000. 680 с.
2. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія проф.освіти.* 2004. № 5. С. 21–28.
3. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять.. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2011. № 8. С. 224–233.
4. Дубасенюк О. А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2010. № 2 (2). С. 38–42.
5. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 22 с.
6. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка.* Житомир. 2016. Вип. 11. С. 97–108.
7. Петько Л. В. Виклики XXI століття для освітнього простору України. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія: Педагогіка: наук. журн. / Чорном. держ. ун-т імені Петра Могили. Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10–14.
8. Петько Л. Компетентнісний підхід у професійному становленні студентів-біологів (на прикладі вивчення троянд в іншомовних джерелах). *Українська полоністика.* 2020. Том 18 (20). С. 168–175. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33938
9. Петько Л. В. Лінгво-педагогічний потенціал кінострічки «Римські канікули» (1953) у професійно-особистістному становленні студентів. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 48. С. 157–165. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34667
10. Петько Л. В. Реалізація морально-суспільної проблематики у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Науковий часопис НПУ імені М. Д. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. пр.; за ред. академіка В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 55. С. 166–173. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11920
11. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до авчання. Х.: *Вид. група «Основа».* 2005. 96 с.
12. Станіславчук Н. І. Роль етичної компетентності при підготовці майбутніх вчителів іноземної мови. *Інноватика у вихованні.* 2018. Вип. 8. С. 337–344.
13. Хоружа Л. Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатофакторний процес. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал.* 2003. № 5. С. 42–44.
14. The Concise Oxford English. Dictionary / ed. by Paul Falla. Oxford: Oxford University Press, 2001. 1007 p.

15. Bezkorovaina O. Formation of English language competence in reading on the upper degree of studying English in secondary education establishments. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Вип. 9. Рівне, РДГУ, 2019. С. 58-63.
16. Slyusarenko N., Vlasenko O., Gryshchenko T., Novoseletska I., Shakhrai V., Stanislavchuk N., Yakymchuk O. Professional competence building of the entrepreneurs through improving the quality of business education. *International Journal of Entrepreneurship*. 2021. Volume 25. Issue 7.
17. Karpenko L., Chunytska I., Oliinyk N., Poprozman N., Bezkorovaina O. Consideration of Risk Factors in Corporate Property Portfolio Management. *Risk and Financial Management.* 2020. Vol. 13. Pp. 1–15.
18. Bezkorovaina O., Kulyk O., Ovsiienko L., Pet'ko L., Soichuk R., Turchynova G., Stanislavchuk N. Entrepreneurship Education of Future Travel Managers. *Journal of Entrepreneurship Education (JEI).* USA. 2019. 22 (6).

References:

1. Morozov, S. M., & Shkaraputa, L. M. (2000). *Slovnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
2. Balovsiak, N. V. (2004). Informatsiina kompetentnist fakhivtsia [Information competence of a specialist]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 5, 21–28 [in Ukrainian].
3. Holovan', M. S. (2011). Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competency and competence: comparative analysis of concepts]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 8, 224–233 [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk, O. A. (2010). Osobennosti professionalnogo stanovleniia uchitelia v kontekste kompetentnostnogo podkhoda [Features of the professional development of a teacher in the context]. *Vektor nauki Toliattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika, psikhologiia*, 2 (2), 38–42 [in Russian].
5. Kalinin, V. O. (2005). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur* [Formation of professional competence of the future teacher of the foreign language by means of cultural dialogue]. (Candidate's thesis). Zhytomyr [in Ukrainian].
6. Maruschak, O. M. (2016). Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti [The concept of competence in pedagogical activity]. *Kreatyvna pedahohika,* 11, 97–108 [in Ukrainian].
7. Pet'ko, L. V. (2017). Vyklyky XXI stolittia dlia osvitnoho prostoru Ukrainy [Challenges of the 21st century for the educational space of Ukraine]. *Naukovi pratsi. Seriia: Pedahohika / The Black Sea National University named after Petro Mohyla,* 303, 291, 10–14 [in Ukrainian].
8. Pet'ko, L. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinomu stanovlenni studentiv-biolohiv (na prykladi vyvchennia troiand v inshomovnykh dzherelakh) [Competency approach in the professional formation of biology students (on the example of studying roses in foreign language sources)]. *Ukrainska polonistyka*, 18 (20), 168–175. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33938 [in Ukrainian].
9. Pet'ko, L. V. (2021). Linhvo-pedahohichnyi potentsial kinostrichky "Rymski kanikuly" (1953) u profesiino-osobystistnomu stanovlenni studentiv [Lingua-pedagogical potential of the film "Roman Holiday» (1953) in professional and personal becoming for students]. *Pedahohichnyi almanakh*, 48, 157–165. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34667 [in Ukrainian].
10. Pet'ko, L.V. (2016). Realizatsiia moralno-suspilnoi problematyky u formuvanni profesiino oriientovanoho inshomovnoho navchalnoho seredovyshcha v umovakh universytetu [Implementation of the moral and social problems in formation of professionally oriented foreign language learning environment in conditions of university]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. D. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 55, 166–173. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11920 [in Ukrainian].
11. Rodyhina, I. V. (2005). *Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do avchannia* [Competence-oriented approach to learning]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
12. Stanislavchuk, N. I. (2018). Rol etychnoi kompetentnosti pry pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy [The role of ethical competence in the training of future foreign language teachers]. *Innovatyka u vykhovanni,* 8, 337–344 [in Ukrainian].
13. Khoruzha, L. L. (2003). Rozvytok etychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia yak bahatofaktornyi protses [The development of ethical competence of the future teacher

as a multifactorial process]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. Naukovo-metodychnyi zhurnal*, 5, 42–44 [in Ukrainian].
14. Falla, P. (Ed.). (2001). *The Concise Oxford English Dictionary.* Oxford: Oxford University Press [in English].
15. Bezkorovaina, O. (2019). Formation of English language competence in reading on the upper degree of studying English in secondary education establishments. *Innovatyka u vyhovanni*, 9, 58–63 [in English].
16. Slyusarenko, N., Vlasenko, O., Gryshchenko, T., Novoseletska, I., Shakhrai, V., Stanislavchuk, N., & Yakymchuk, O. (2021). Professional competence building of the entrepreneurs through improving the quality of business education. *International Journal of Entrepreneurship*, 25, 7 [in English].
17. Karpenko, L., Chunytska, I., Oliinyk, N., Poprozman, N., & Bezkorovaina, O. (2020). Consideration of Risk Factors in Corporate Property Portfolio Management. *Risk and Financial Management,* 13, 1–15 [in English].
18. Bezkorovaina, O., Kulyk, O., Ovsiienko, L., Pet'ko, L., Soichuk, R., Turchynova, G., & Stanislavchuk, N. (2019). Entrepreneurship Education of Future Travel Managers. *Journal of Entrepreneurship Education (JEI),* 22 (6) [in English].

Sovtys N. M.,
orcid.org/0000-0001-6025-545X

THE CONCEPT OF ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article considers the concept of ethical competence of future foreign language teachers in the educational process. Based on the analysis of philosophical and psychological-pedagogical literature, modern concepts, the concepts of «competence» and «ethical competence» were clarified. Competence is perceived through the prism of personal qualities that involve a person's cognitive and intellectual activity in practical activities; it determines the level of professionalism, readiness to apply one's knowledge and skills. Ethical competence is defined as an integrated characteristic of a person, representing a set of knowledge, abilities, skills, motivational and value orientation and personal qualities that contribute to the implementation of professional activities in accordance with the norms and requirements of professional ethics; as an integrated personality characteristic, which represents a set of knowledge, abilities, skills, motivational and value orientation and personal qualities that contribute to the implementation of professional activity in accordance with the norms and requirements of professional ethics. The main task of the educational process is to provide future specialists with a system of knowledge, abilities and skills that guarantee their future functional duties, as well as ensuring the cultural and spiritual development of each student's personality, educating young people in the spirit of the best universal values. Therefore, the processes of education and upbringing are inseparable, they must be consistent and continuous. Ethical competence is essential for the correct setting of goals, tasks, the choice of forms and methods of learning a foreign language in the educational process, helps to find the right line in each unique situational activity. The imperfect definition of the concept of «ethical competence» of a future foreign language teacher gives rise to ethical and pedagogical errors. They lead to the fact that the future teachers cannot correctly choose the tactics of their behavior.

Key words: ethics, competence, ethical competence, educational process of the university, university, future students.

Дата надходження статті: 15.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Безкоровайна О. В.

УДК [338.48:005]:001(477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.353

Шоробура І. М.*,*
orcid.org/0000-0003-3728-7968
Долинська О. О.*,*
orcid.org/0000-0002-7977-5700

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ

У статті висвітлено особливості підготовки фахівців з туризму в Україні, розкрито теоретико-методологічні засади туризму в Україні, подано його форми, напрями, функції.

Акцентовно, що метою навчання є вивчення компетентностей для здійснення професійної діяльності у сфері туризму. Змістове наповнення освітніх компонентів відповідає спеціальності 242 «Туризм». Загальні питання туризму розглядаються під час вивчення низки дисциплін.

Визначено особливості туристичної подорожі, форми туризму. Зокрема, це в'їзний туризм, виїзний, міжнародний, внутрішній. Визначено категорії туризму, як-от: діти, підлітки, дорослі, люди похилого віку, а також цілі подорожування. Підкреслено, що туризм явище багатофункціональне, що зумовило виникнення туризмології як наукового напряму щодо досліджень туризму. Розкрито також низку важливих функцій туризму. Зокрема, – це оздоровча, економічна, соціальна, політична, пізнавальна, виховна, екологічна та ін.

Акцентовано, що лікувальний аспект оздоровчої функції туризму полягає в забезпеченні належної медичної допомоги людині з метою лікування її хвороб з використанням необхідних лікувальних ресурсів та фахівців високої кваліфікації. Також показано, що економічна функція туризму полягає в сприянні розвитку економіки певного регіону або країни.

Визначено сутність соціальної функції туризму. Саме вона визначає розвиток соціальної сфери, адже якість надання послуг залежить від рівня і якості життя населення. Туризм сприяє підвищенню інтелектуального рівня не лише в учасників туристичних подорожей, але й у жителів країни, яка приймає туристів.

Висвітлено політичну функцію туризму, що спрямована на налагодження добросусідських зв'язків між різними регіонами, народами, країнами, що є найважливішою умовою успішного розвитку туризму. Розкрито екологічну функцію туризму, яка пов'язана з особливостями туризму як сфери діяльності. А також відмічено, що туризм сприяє здійсненню природоохоронних програм, розширенню мережі національних природних парків, природних заповідників, які є складовою багатьох організованих подорожей.

Ключові слова: підготовка фахівців, туризм, форми туризму, функції туризму.

Постановка проблеми. Туризм чи туристична подорож – це переміщення людей за межі середовища постійного проживання на обмежений час і з обмеженими цілями, це подорож людей з будь-якою метою без здійснення оплачуваної діяльності в місці перебування на термін від 24 годин до 1 року [2].

Розвиток туристичної галузі дає можливість не лише з'ясувати причини зародження, формування і становлення туризму. Ознайомлення з витоками туризму, етапами його розвитку допомагає краще зрозуміти сучасні тенденції і проблеми туризму. Історичний підхід також дає змогу усвідомити особливості туризму в різних регіонах світу з урахуванням історичних і національних особливостей.

Країни світу мають національні закони про туризм. У нормативній базі подано концепції, принципи розвитку, функції туристичної діяльності. Саме вони регулюють діяльність туристичних компаній. Розвиток міжнародного туризму вимагає регулювання міжнародної туристичної діяльності. Міжнародний туризм регулюється

[*] © ***Шоробура І. М.***
[*] © ***Долинська О. О.***

багатьма конвенціями, міжнародними договорами та угодами [5]. Саме всі ці питання є важливими при підготовці фахівців з туризму.

Аналіз досліджень. Професійну підготовку за спеціальністю «Туризм» проаналізовано в працях вітчизняних вчених: Г. Зайчука, О. Любінцевої, В. Цибуха, В.Федорченка та ін. У вітчизняній науці проблеми туристичної галузі, організації та розвитку туризму досліджують Л. Дяченко, В. Кифяк, Н. Кудла, Ю. Рудяк, Т. Сокол та ін. Науковці вивчають основи туризмознавства, управління якістю в туризмі, маркетинг туристичних послуг, економіку туризму та ін.

У науковій літературі також існує велике розмаїття підходів до визначення туризму. Так, австрійський юрист П. Бернекер визначає туризм як сукупність взаємовідносин і послуг, пов'язаних зі зміною мандрівником місця перебування з некомерційних чи непрофесійних причин.

О. Бейдик вважає, що туризм – це форма масового подорожування та відпочинку з метою ознайомлення з навколишнім середовищем. На думку В. Кифяка, туризм – це вид економічної діяльності, пов'язаний із обслуговуванням людей, які тимчасово перебувають поза місцем постійного проживання [3].

Мета статті – розкрити особливості підготовки фахівців з туризму в Україні, розглянути теоретико-методологічні засади туризму в Україні, висвітлити його форми, напрями, функції.

Виклад основного матеріалу. В Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії готують фахівців з туризму. Освітня програма «Туризм» визначає туризм як складну соціо-еколого-економічну систему. Ця система об'єднує географічні, соціокультурні, економічні, організаційно-правові аспекти, процеси і явища, що пов'язані з подорожами. Метою навчання є вивчення компетентностей для здійснення професійної діяльності у сфері туризму. Змістове наповнення освітніх компонентів відповідає спеціальності 242 «Туризм» і досягає програмних результатів навчання. Загальні питання туризму розглядається під час вивчення дисциплін «Вступ до фаху та основи наукових досліджень», «Географія України», «Організація туристичних подорожей», «Історія туризму», «Рекреаційні комплекси світу» та ін. Освітня програма підготовки бакалаврів за спеціальністю 242 «Туризм» заснована на основі аналізу сфери туризму та ринку освітніх послуг. Передбачено поєднання лекційного теоретичного матеріалу та проведення семінарських занять і презентацій. Лекційна частина надає теоретичні знання, семінарська – закріплює знання та формує вміння та навички дослідницької роботи. Студенти беруть участь у семінарах, онлайн-курсах, тренінгах, конференціях, що збагачує їх знання.

При формуванні змісту освітніх компонентів освітньої програми спеціальності 242 »Туризм» враховано досвід вітчизняних та іноземних програм. Відмітимо, що освітня програма «Туризм» сприяє створенню індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів, врахуванню студентоцентрованого підходу у викладанні дисциплін. Зазначимо, що особливість (унікальність) освітньої програми полягає в розвитку туристичної діяльності в умовах становлення та розвитку територіальних громад, що сприятиме популяризації регіонів України у світовому туристичному просторі.

Відомо, що історія подорожей нараховує не десятки й сотні років, а тисячоліття. Люди мандрували завжди, розпочинаючи з територій біля місця стоянки свого племені, і далі – навколосвітніми подорожами. Саме подорожі, які здійснювали наші предки, передували сучасному туризму. І туризм зародився саме з подорожей.

Туристична подорож може здійснюватися в межах країни або за межами країни мандрівника. Визначено форми туризму: внутрішній туризм (охоплює подорожі в межах країни); в'їзний туризм, або іноземний (охоплює подорожі в іншу країну).

Розрізняють також туризм у середині країни; національний туризм, який охоплює внутрішній і виїзний туризм; міжнародний туризм (в'їзний і виїзний туризм).

В Україні розрізняють організаційні форми туризму – міжнародний і внутрішній. До міжнародного туризму належать: в'їзний туризм – подорожі в межах України осіб,

які постійно не проживають на її території, та виїзний туризм – подорожі громадян України та осіб, які постійно проживають на території України, до іншої країни. Внутрішнім туризмом є подорожі в межах території України громадян України та осіб, які постійно проживають на її території [3].

Туризм – це суспільне явище. Для великої кількості людства туризм є регулярним явищем їхнього буття, а для багатьох – нормою життя.

У туризмі беруть участь і діти, і підлітки, і дорослі, і люди похилого віку. Не впливає на можливість участі в туристичній подорожі й соціальне становище людини. Так само, не є перешкодою в туризмі слабке здоров'я, фізичні вади, коротка відпустка чи відсутність значних коштів або, навпаки, високі доходи і, відповідно, завищені запити щодо комфорту. Усе це не має принципового значення, оскільки сучасний ринок туристичних послуг дуже швидко реагує на запит споживача й готовий задовольнити побажання туриста. Туризм охоплює практично усіх. У туризмі практикується індивідуальний підхід до клієнта.

Туризм розглядається як соціальне явище в постійному розвитку й у різних аспектах: залежно від віку, національності, соціального положення, освіти, місця мешкання, культурних засад. Вивчаються умови, які визначають масовість туризму, виділення людей у групи, формування туристичних потоків на основі соціальних ознак.

Загалом туризм охоплює багато різноманітних галузей життєдіяльності, що на сьогодні жодна з існуючих наук не може вичерпно схарактеризувати його як об'єкт власного дослідження, а отже, й повноцінно розв'язати проблеми туризму. Це можливо лише за умов комплексного підходу, який би дав змогу розкрити всі механізми функціонування туризму, що зумовило виникнення туризмології – наукового напряму, в межах якого сполучаються різноманітні дослідження туризму як суспільного явища [1]. Усі ці питання розглядаються при вивченні дисциплін «Вступ до фаху та основи наукових досліджень», «Географія України», «Організація туристичних подорожей», «Історія туризму», «Рекреаційні комплекси світу».

Значення туризму надзвичайно велике й різноманітне. Туризм – це явище багатофункціональне, він швидко реагує на світові проблеми і запити людства і має ряд функцій. Це, зокрема рекреаційна функція. Надзвичайно важливою функцією сучасного туризму є рекреаційна або оздоровча функція, яка є пріорітетною для туристів. Адже в сучасному світі люди проживають у штучному від природи середовищі, де висотні забудівлі, потужні електричні та електромагнітні поля, світлове й шумове забруднення, що є протиприродним для людини, у зв'язку з чим виникає постійне нервове напруження, втома, стреси. І тому дедалі більше людей у світі піклуються про власне здоров'я та прагнуть вести здоровий спосіб життя.

Відпочинок сприяє відновленню фізичних і психологічних сил людини, особливо відпочинок на морських узбережжях, де морське повітря насичене озоном і його вдихання цілюще впливає на людей.

Райони екологічно чистої природи також приваблюють туристів. Природне повітря насичене ароматичними маслами. Це позитивно впливає на організм, поєднується з ландшафтотерапією, із впливом на людину краси природи.

Лікувальний аспект оздоровчої функції туризму полягає в забезпеченні належної медичної допомоги людині з метою лікування її хвороб з використанням необхідних лікувальних ресурсів та фахівців високої кваліфікації. Це – медичний туризм, який розробляє лікувальні тури. Профілактичний аспект полягає в забезпеченні можливості зміцнення здоров'я людини й одержання різноманітних позитивних вражень, які благотворно впливають на його фізичний і психологічний стан [6].

Як відомо, оздоровчу функцію визначають ще як відтворювальну.

Економічна функція туризму полягає в сприянні розвиткові економіки певного регіону або країни. Передусім, це відбувається шляхом зростання валютних надходжень до державного та місцевого бюджетів, а також за рахунок зростання надходжень від податків, що сплачуються за діяльність, пов'язану з туристичним бізнесом.

Туризм надає можливості для розвитку бізнесу, який стабілізує економіку. Економічна функція туризму проявляється і через надходження інвестицій, що розбудовує цю сферу. Зокрема, країни-лідери продовжують чимало коштів вкладати у подальший розвиток туризму.

Важливих аспектів економічної функції туризму є розвиток інфраструктури та місцевої промисловості з вироблення продукції, яка користується попитом в туристів.

Суть соціальної функції, як і будь-якої іншої, проявляється по-різному. Передусім варто зазначити, що туризм певною мірою дає змогу забезпечити соціальну справедливість для кожного громадянина. Це, зокрема, відбувається через реалізацію права на працю. Адже туризм надає широкі можливості щодо працевлаштування населення, оскільки створює робочі місця. Тим самим підвищується зайнятість населення.

Туризм надає можливості відпочинку представникам усіх верств населення, незалежно від їхнього соціального статусу та фінансових можливостей, особливо молодіжному туризму, туризму людей похилого віку, а також туризму людей із фізичними вадами.

Соціальна функція туризму проявляється в підвищенні особистої безпеки, що відбувається за допомогою практики обов'язкового страхування на період туристичної подорожі, а також функціонування туристичної поліції [1].

Для того, щоб забезпечити належний відпочинок туристів, потрібно мати достатню кількість рекреаційних закладів – санаторіїв, пансіонатів, будинків відпочинку тощо. Так само мають бути сучасні заклади культури, де можна провести дозвілля. Виникнення та розвиток таких закладів значною мірою стимулюється зростанням потоків туристів. Надзвичайно важливим проявом соціальної функції туризму є збереження й збагачення культурної спадщини, зокрема збереження традиційних ремесел, культури і фольклору.

Соціальне значення туризму виявляється через зростання інтелектуального рівня туриста, розвитку власної ерудиції, для поповнення й закріплення знань про навколишній світ. Це відбувається у процесі кожної подорожі, але особливий ефект мають спеціально розроблені екскурсії, а також пізнавальні та навчальні програми, що пропонуються туристам.

Також туризм сприяє зростанню інтелектуального рівня не лише в учасників туристичних подорожей, але й у жителів країни, яка зустрічає туристів. Адже інтерес туристів до історії та культури певної країни нерідко зобов'язує її громадян зосередити увагу на власних історичних традиціях, досягненнях національної культури.

Політична функція туризму – це спрямована на налагодження добросусідських зв'язків між країнами співпраця, що є найважливішою умовою успішного розвитку туризму без будь-яких конфліктів, що сприяє політичній стабільності. Водночас, міжнародний туризм сприяє зміцненню миру. Адже організатори будь-якої форми сучасного туризму вкрай зацікавлені в мирному співіснуванні між народами.

Політична функція туризму сприяє міжнародному іміджу держави, його емоціонально-психологічному впливу, який відчувають гості в країні перебування. Образ країни політичної стабільності, високого рівня обслуговування, надійної системи безпеки, гостинних місцевих жителів тощо – може бути сформований у багатьох десятків мільйонів людей унаслідок вдало організованих туристичних подорожей [4].

Виховна функція туризму на сьогодні дуже важлива. Туристи цікавляться національними пам'ятниками культури, захоплюються краєвидами, гостинністю жителів. Участь у подорожі з виїздом за кордон і ознайомлення з країнами сприяє вихованню патріотизму, любові до Батьківщини.

Варто звернути увагу на такий прояв виховної функції туризму, як розвиток у людини терпимості до представників інших культур. Такі риси виховання особливо важливі тоді, коли не сприймається спосіб життя народів країни перебування, їхні

традиції і звичаї. Пріоритетним є виховання законослухняності, що є важливим не лише за кордоном, але й у межах власної країни.

Екологічна функція туризму пов'язана з особливостями туризму як сфери діяльності. Туристи зобов'язані охороняти природне середовище, тому що стан довкілля, екологічна безпека є важливими критеріями щодо прийняття рішення про здійснення до нього подорожі.

Туроператори розробили спеціальні тури, які містять елементи екологічної освіти туристів. Це може здійснюватися за допомогою спеціально розроблених екологічних стежок – специфічних маршрутів через різноманітні природні об'єкти, які мають певну природоохоронну, естетичну та культурну цінність. Проходження таких стежок супроводжуються усною або письмовою інформацією про ці об'єкти [6].

Тривала екологічно спрямована діяльність фахівців туристичної сфери зрештою сприяє практичному впровадженню екологічних стандартів життя, що часто непросто реалізувати. А також туризм сприяє здійсненню природоохоронних програм, розширенню мережі національних природних парків, природних заповідників, які є складовою багатьох організованих подорожей.

Усе це актуалізується при вивченні низки дисциплін з підготовки фахівців з туризму, зокрема, «Вступ до фаху та основи наукових досліджень», «Географія України», «Організація туристичних подорожей», «Історія туризму», «Рекреаційні комплекси світу».

Висновки. Таким чином, винятковість туризму значна. Це насамперед унікальна багатогранність туризму, що значною мірою й спричинила його надзвичайну популярність і бурхливий розвиток.

Туризм – це реалізація найважливіших потреб і прав людини на відпочинок і дозвілля. Турист здійснює подорожі переважно з метою проведення дозвілля, відпочинку і свят. Туризм реалізовує такі потреби і права людини, як свобода пересування – територією своєї країни і з однієї держави в іншу, реалізується потреба туристів у пізнанні світу та самовдосконаленні.

Для працівників туристичної сфери туризм передусім є засобом реалізації права людини на працю і водночас їхньою професією, а в умовах сучасних ринкових відносин ще й прибутковим бізнесом. З точки зору держави, туризм виступає як форма міжнародних відносин, що сприяє розвитку політичних і культурних контактів. Це також потужна галузь економіки.

Попри різне ставлення до туризму через його багатогранність безперечним залишається одне – туризм не епізод в історії людства, а невід'ємна складова людського буття і одна з найважливіших сфер людської діяльності. Наше завдання – підготувати конкурентного фахівця з туризму.

Перспективи подальших наукових розвідок щодо теоретико-методологічних засад туризму в Україні ми вбачаємо у розробці методичних рекомендацій з вищезазначеної проблеми, використання їх основних положень у підготовці фахівців туристичної галузі.

Список використаних джерел:

1. Все про облік та організацію туристичної діяльності / Ю. Рудяк, В. Кузнєцов, А. Клименко. Харків: Фактор, 2007. 276 с.
2. Закон України «Про туризм» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1995, № 31, ст. 24). URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/324/95-вр
3. Кифяк В. Ф. Організація туризму: навчальний посібник. Чернівці: Книги - XXI, 2008. 344 с.
4. Кудла Н.Є. Управління якістю в туризмі: підручник. К.: «Центр учбової літератури», 2014. 328 с.
5. Сокол Т. Г. Основи туризмознавства. Київ: Слов'янський дім, 2006. 76 с.
6. Шоробура І. М., Гільберг Т. Г., Долинська О. О. Хмельниччина туристична. Хмельницький: ПП Заколодний М. І., 2016. 245 с.

References:

1. Rudiak, Yu., Kuznietsov, V., & Klymenko, A. (2007). *Vse pro oblik ta orhanizatsiiu turystychnoi diialnosti* [All about accounting and organization of tourist activities]. Kharkiv: Faktor [in Ukrainian].
2. Law of Ukraine On Tourism, 1995, No. 31, Art. 24. *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine (VRU).* Retrieved from http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/324/95-vr [in Ukrainian].
3. Kyfiak, V. F. (2008). *Orhanizatsiia turyzmu* [Organization of tourism]. Chernivtsi: Knyhy – XXI [in Ukrainian].
4. Kudla, N. Ye. (2014). *Upravlinnia yakistiu v turyzmi* [Quality management in tourism]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
5. Sokol, T. H. (2006). *Osnovy turyzmoznavstva* [Fundamentals of Tourism Science]. Kyiv: Slovianskyi dim [in Ukrainian].
6. Shorobura, I. M., Hilberh, T. H., & Dolynska, O. O. (2016). *Khmelnychchyna turystychna* [Tourism in Khmelnitskyi region]. Khmelnytskyi: PP Zakolodnyi M. I. [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968
Dolynska O. O.,
orcid.org/0000-0002-7977-5700

TRAINING SPECIALISTS IN TOURISM

The article deals with the peculiarities of training Ukrainian specialists in tourism. It has been discussed theoretical and methodological bases of Ukrainian tourism. It has been highlighted main forms, directions and functions. The educational purpose is to study the competences for providing professional activity in the tourism sphere. The meaningful content of educational components corresponds to the specialty 242 Tourism. General tourism questions are considered during the study of professional subjects.

Peculiarities of tourist travels and forms of tourism are determined. In particular, there are such forms of tourism as inbound tourism, outbound, international, domestic tourism. The purposes of travel and categories of tourism are defined, such as: children, teenagers, adults, and elderly people. It is emphasized that tourism is a multifunctional phenomenon, which led to the emergence of tourism as a scientific field for tourism research. A number of functions of tourism are also revealed. It is emphasized that the therapeutic aspect of the tourism health function is to provide appropriate medical care to a person in order to treat his/her diseases using the necessary medical resources and highly qualified specialists. The development of the social sphere depends on the quality of tourist services, which affects the level and quality of life of the population of any country.

The political function of tourism is highlighted, which is aimed at establishing neighborly ties between different regions, peoples, countries, which is the most important condition for the successful development of tourism.

Participation in a trip abroad and acquaintance with other countries often contributes to the education of true patriotism, love for the Motherland, and a sense of need for their own, national, familiar from childhood life and environment.

The ecological function of tourism is revealed, which is connected with the tourism peculiarities as a sphere of activity. It is also noted that tourism contributes to the implementation of environmental programs, expanding the network of national nature parks, nature reserves, which are part of many organized trips.

Key words: training of specialists, tourism, forms of tourism, functions of tourism.

Дата надходження статті: 15.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 378.147:[37.011.3-051:796]:37.091.31-059.1
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.338

Алєксєєв О. О.*,*
orcid.org/0000-0002-6950-4413

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

У статті проаналізовано питання конкретизації методологічних підходів у контексті професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Узагальнено, що методологія педагогічних досліджень розвивається з урахуванням і практичним застосуванням наукових підходів, що складають основу теорії педагогіки та сприяють розвитку й оновленню змісту освіти. Установлено, що сприйняття, засвоєння і використання засадничих основ методології освіти та педагогіки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями дасть змогу викладачам і студентам поєднувати розуміння і пояснення структури освіти та освітньої діяльності зі структурою буття конкретної людини; прогнозувати сучасні напрями розвитку системи фізкультурної освіти в загальноосвітній школі; здійснювати проєктування й організацію освітнього процесу у вищій школі з метою розроблення, апробації, упровадження й удосконалення експериментальної системи на засадах реалізації окреслених методологічних підходів. Базуючись на власному досвіді професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, апелюючи до напрацювань сучасних дослідників, котрі вивчали різноманітні аспекти підготовки студентів за спеціальностями 014.11 Середня освіта (Фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт, визначено методологічні підходи, які відображають специфіку реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи. До загальнонаукових методологічних підходів віднесено системний, синергетичний, діяльнісний, діалектичний, гуманістичний, процесуальний, компетентнісний, структурний. До конкретно-наукових методологічних платформ вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями віднесено: аксіологічний, акмеологічний, особистісний, нормативний, суб'єктний, контекстний.

Ключові слова: методологічні підходи, професійна підготовка, фізична культура, майбутні вчителі, учні, індивідуальна робота.

Постановка проблеми. Різнобічні напрями експериментально-дослідної роботи потребують урахування засадничих методологічних підходів до дієвого розв'язання наукових проблем. Актуальність цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями зумовлює потребу конкретизації та поглибленого аналізу методологічних підходів до розв'язання означеної проблеми. Адже об'єктивність здобутого знання залежить передусім від вибору методології дослідження, а успішність розв'язання будь-якого дослідницького завдання визначається якістю методологічного та методичного обґрунтування стратегії і тактики її реалізації.

Аналіз досліджень. У контексті розвитку педагогічної науки дослідники визначають методологію як систему «знань про вихідні положеннях, структуру педагогічної теорії, принципи і способи добування знань, що відображають: а) педагогічну дійсність; б) етапність діяльності в напрямі здобуття таких знань; в) специфічні особливості програм спеціальних експериментальних досліджень

© Алєксєєв О. О.

і методів оцінки їх якості» [2, с. 15–16]. Сучасні науковці (В. Вихрущ, С. Гончаренко, А. Новіков, О. Отич, В. Приходько та ін.). розглядають методологію педагогічних досліджень як основу наукової розвідки, як сукупність теоретичних положень про пізнання і перетворення дійсності в галузі педагогіки. Так, виокремлюючи науково-методологічні підходи до професійної підготовки сучасного фахівця з фізичного виховання та спорту, Н. Бєлікова [1] бере за основу розуміння методології як учення про метод наукового пізнання і перетворення світу, що є основою дослідження будь-якої наукової сфери [1, с. 91]. На думку О. Отич, методологія педагогіки у функціональному розрізі виконує дві важливих ролі: регулятивну та нормативну [4, с. 41] Відтак, методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями доцільно розглядати як сукупність і послідовність певних видів діяльності (нормативна методологія дослідження), й описів фактично виконаної діяльності (дескриптивна методологія наукової розвідки). В обох випадках основною функцією такого знання визначено внутрішню організацію та регуляцію процесу пізнання та перетворення досліджуваного педагогічного явища.

Мета статті полягає в конкретизації основних методологічних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Виклад основного матеріалу. Методологія педагогічних досліджень розвивається не тільки на основі дотримання загальних принципів, а й потребує характеристики наукових підходів і методів, що складають основу теорії педагогіки. Важливим є практичне застосування означених методологічних основ у розвитку й оновленні змісту освіти [3, с. 14]. На думку В. Загвязинського, методологію педагогіки доцільно розглядати як «вчення про педагогічне знання та процес його добування, тобто педагогічне пізнання» [там само, с. 8–9]. Науковець пропонує структурувати методологію педагогіки на окремі складники:

1) »вчення про структуру і функції педагогічного знання, в тому числі про педагогічну проблематику;

2) вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові та педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс;

3) вчення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому сенсі слова)» [там само, с. 10].

Відтак розуміння методології педагогіки доречно паралелізувати з розглядом методології освітньої діяльності, що передбачає реалізацію наукових підходів до розвитку особистості (як учнів чи студентів, так і самих учителів і викладачів), маючи в перспективі вдосконалення чи осучаснення певної освітньої системи. Такий напрям мисленнєдіяльності може бути чітко визначеним орієнтиром професійної діяльності фахівців педагогічної сфери, що дає змогу компетентним педагогам організовувати і виконувати професійні функції в нових нестандартних ситуаціях. Таким чином, сприйняття, засвоєння і використання засадничих основ методології освіти та педагогіки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями дасть змогу викладачам і студентам здійснювати такі види роботи:

– поєднувати розуміння і пояснення сутності, структури освіти та освітньої діяльності зі структурою буття людини зокрема;

– прогнозувати сучасні напрями розвитку системи фізкультурної освіти у загальноосвітній школі;

– здійснювати проєктування й організацію освітнього процесу в ЗВО з метою розроблення, апробації, упровадження й удосконалення авторської експериментальної системи на засадах реалізації окреслених методологічних підходів.

Адже осмислення методологічних проблем і визначення шляхів їхнього вирішення відбувається на основі реалізації певного *методологічного підходу* [6, с. 25]. Ми погоджуємося з думкою В. Сікори [5], який характеризує *методологічний підхід* в освіті та педагогіці як систему принципів і методів вивчення, проєктування й організації освітнього процесу. Такий процес формується на основі поєднання знання про закономірності і закони взаємодії його складників, що сприяє поглибленому вивченню певного явища/процесу [там само, с. 201]. Доречним у такому контексті є уточнення поняття «підхід», який розглядаємо як теоретичне підґрунтя для більш конкретних методологічних приписів і розуміємо в таких контекстах:

– коли наукова проблема ще не може бути розв'язана чіткими методами і дослідник шукає шляхи її розв'язання;

– підхід припускає альтернативи розв'язання проблеми шляхом синтезуючого використання інших підходів;

– підхід об'єднує сукупність методів, містить теоретичні тези, поняття, принципи, що є його ядром [7, с. 83].

Відтак у процесі дослідження логіку розгортання професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями розглядаємо з урахуванням методологічних засад кількох наукових підходів.

Дослідницька стратегія добору методологічних конструкцій у нашій науковій розвідці базувалася на необхідності дотримання цілісності, інтегративності, системності, структурованості, комплексності нових знань про досліджуваний процес. Базуючись на власному досвіді професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, апелюючи до напрацювань сучасних дослідників, котрі вивчали різноманітні аспекти фахової підготовки студентів, які здобувають вищу освіту в галузі освітньої діяльності за спеціальностями 014.11 Середня освіта (Фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт, визначено комплекс загальнонаукових методологічних підходів. Вони відображають специфіку реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи. До загальнонаукових методологічних підходів віднесено: системний, синергетичний, діяльнісний, діалектичний, гуманістичний, процесуальний, компетентнісний, структурний підходи. До конкретно-наукових методологічних платформ вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями віднесено: аксіологічний, акмеологічний, особистісний, нормативний, суб'єктний, контекстний. Розглянемо сутність деяких з означених методологічних підходів.

Системний підхід зорієнтовує науковця-експериментатора, викладача і студентів на розкриття цілісності об'єкта дослідження. Необхідним є й урахування процесів, які забезпечують функціонування як досліджуваного об'єкта, так і зв'язків між його структурними складниками, що в сукупності й органічному поєднанні відображає систему як складну цілісність. Як відзначають дослідники, реалізація системного підходу в процесі наукового педагогічного дослідження сприяє адекватній постановці проблеми і виробленні ефективної стратегії її вивчення [2, с. 37]. Відзначимо, що використання системного підходу дало змогу спроєктувати авторську експериментальну систему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Оскільки об'єкт педагогічного дослідження розглядався у взаємозв'язку всіх його складників, відтак використовувалися три типи системного аналізу: системно-структурний; системно-функціональний; системно-динамічний.

Позаяк авторська система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями є відкритою, динамічною цілісністю, що реагує на зовнішні та внутрішні чинники, регулюється не лише

внутрішніми структурно-якісними зв'язками її складників, але й корелює із зовнішнім середовищем – метасистемою (тут – системою вищої педагогічної освіти України) і здатна до самоорганізації, відтак важливим методологічним підходом обрано *синергетичний.* Адже розрізнені складники певної системи, будучи об'єднаними в систему, знаходять нову властивість – синергію, тобто здатність породжувати якість, недоступну кожному з них окремо. Передбачалося, що оптимальне поєднання традиційних та інноваційних педагогічних форм, методів, засобів організації освітньої діяльності майбутніх учителів фізичної культури в контексті досліджуваної проблеми сприятиме формуванню готовності студентів до організації індивідуальної роботи з учнями. Синергетична самоорганізація системи слугує джерелом виникнення якісно нових і складніших структур у розвитку її суб'єктів, у їхній діяльності, що актуалізує поглиблене вивчення й використання в дослідженні *діяльнісного* підходу.

Використання діяльнісного підходу як методологічного орієнтира спрямовувалося в сучасних дослідженнях на вивчення різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: до формування готовності до професійної діяльності, до фахової самореалізації в оздоровлювальній діяльності; до позакласної та позашкільної оздоровлювально-виховної роботи; до педагогічної творчості; тренерської діяльності в ігрових видах спорту та ін. Враховувалося, що практична професійно зорієнтована діяльність сприятиме опануванню майбутніми вчителями фізичної культури необхідних умінь, способів дій для організації безпечної індивідуальної роботи з учнями. За таких умов студенти мали змогу виявити свої творчі здібності, здатність до інноваційної діяльності та креативність мислення. Тому сутність реалізації діяльнісного підходу полягала в організації освітньої діяльності таким чином, щоб спрямувати студентів до вияву самостійної активності у вирішенні спроєктованих педагогічних колізій.

Використання *особистісно орієнтованого* підходу в контексті анонсованого дослідження спрямовувалося на виявлення індивідуальності кожного студента, професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури тощо. Використання особистісно орієнтованого підходу в межах реалізації завдань нашої наукової розвідки відбувалося на основі дотримання низки своєрідних положень:

1) створення в освітньому процесі ЗВО комфортних умов для самореалізації та самовдосконалення особистості;

2) ініціювання організації професійно зорієнтованих колізійних ситуацій успіху, свободи вибору, діалогу, рефлексії, змагальності, миследіяльності, творчого пошуку в процесі навчання студентів;

3) використання розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО для творчого збагачення суб'єктного досвіду студентів організації індивідуальної роботи з учнями;

4) вироблення особистісного сенсу до опанування теорією та методикою організації індивідуальної роботи зі школярами, особистісної позиції, індивідуального стилю і манери професійної педагогічної поведінки;

5) організація взаємодії студентів і викладачів на засадах рівноправного партнерства тощо.

Використаний у дослідженні *суб'єктний підхід* дає можливість інтерпретувати результат реалізації досліджуваної системи як перехід до ефективного стилю педагогічної діяльності в напрямі реалізації індивідуального та диференційованого підходів у фізичному вихованні школярів.

Зважаючи на той факт, що професійна діяльність учителів фізичної культури апелює до використання надбань світової та вітчизняної культури здоров'я, здорового способу життя, фізичної активності до низки конкретно-наукових концептуальних

орієнтирів дослідження віднесено *культурологічний підхід*. Означений методологічний підхід спрямовувався не стільки на розширення індивідуальної педагогічної культури студентів, скільки дає змогу здобувачам освіти усвідомити інтеграційну сутність фізичної культури в цілому, збагатити знання про єдність біологічного та соціального складників людини, усвідомити необхідність поетапної гуманізації та індивідуалізації процесу ФВ школярів у ЗЗСО. Враховано думку Б. Шияна, що реалізація культурологічного підходу в умовах вищої школи дає змогу об'єднати професійні та особистісні компоненти розвитку студентів [8, с. 12]. Використання культурологічного підходу в контексті дослідження детермінувало зорієнтованість системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями на розвиток студента як суб'єкта педагогічної та фізичної культури. Таким чином, з позиції культурологічного підходу професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури розглядалась як освітній процес, у якому зміст освіти будується відповідно до змісту та цінностей сучасної культури фізичного виховання учнів.

До конкретно-наукових платформ дослідження віднесено *аксіологічний підхід*, що дає змогу організовувати професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів фізичної культури з метою розвитку загальнокультурних, професійних та особистісних цінностей як усвідомлених смислових утворень, що формують ставлення людини до різних сфер життєдіяльності (особистої, професійної, соціальної), з урахуванням культурних ідеалів сучасної освіти та формування аксіологічних настанов до здорового способу життя тощо.

Аксіологічний підхід у контексті розроблення досліджуваної системи спрямовувався на розвиток ціннісної свідомості студентів, оволодіння педагогічними цінностями, формування системи їхніх професійно-ціннісних орієнтацій, що стосуються гуманізації та індивідуалізації фізичного виховання учнів і виявляються в усвідомленому мотиваційно-ціннісному ставленні до кожного учня. Зазначимо, що реалізація аксіологічного підходу спрямовувалася на формування у свідомості студентів таких інтегральних цінностей фізичної культури:

– ідеал фізичного розвитку, фізичної досконалості особистості (здоров'я, соматичний вигляд, функціональний стан і фізична підготовленість, рухові вміння, навички та ін.);

– цінності, пов'язані із соціально-психологічними особливостями особистості (соціальне визнання, самоактуалізація, риси характеру, прояв вольових якостей, «м'язова радість» та ін.);

– духовні цінності, які виявляються в перетворювальній, пізнавальній, комунікативній та інших видах діяльності.

У такому контексті вважаємо, що професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, заснована на ідеях аксіологічного підходу, сприяла вирішенню актуальних завдань сучасної фізкультурно-педагогічної освіти, пов'язаних з розвитком системи освітніх і професійних цінностей студентів, а саме:

– усвідомлення соціальної та особистісної значущості професії вчителя фізичної культури, її гуманістичної місії та розуміння власного ставлення до базових ціннісних установок і рушійних мотивів професійного становлення;

– формування поведінкових і професійно-етичних норм, уявлень і понять, властивих фізкультурно-педагогічній діяльності вчителю фізичної культури в школі, що регламентують професійну діяльність, у тому числі той її аспект, що стосується організації індивідуальної роботи учнів;

– становлення і розвиток індивідуального ціннісного досвіду майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями для реалізації професійних стратегій фізичного виховання підростаючого покоління та ін.

У презентованій науковій розвідці застосування аксіологічного підходу опиралося на ключові положення *акмеологічної* парадигми. Специфіка впровадження акмеологічного підходу в контексті дослідження полягала в забезпеченні професійної мотивації студентів; стимулюванні вияву творчого потенціалу здобувачів освіти під час вирішення колізійних авторських проблемних завдань з метою збагачення досвіду використання індивідуальних і диференційованих форм фізичного виховання школярів; інтенсифікації освітнього процесу в напрямі використання глибинних особистісних ресурсів студентів для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Висновки. Отже, методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями відбивається в загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях знання. Обмежений обсяг наукової статті не дає змоги розкрити зміст усіх означених методологічних підходів. Реалізація окреслених методологічних підходів передбачає вибір оптимального методичного і технологічного забезпечення, тому важливим аспектом розширення меж дослідно-експериментальної роботи вважаємо використання технологічного методологічного підходу.

Таке розуміння дає змогу окреслити перспективи подальших наукових досліджень – розробити методичне наповнення для ефективної реалізації наукових підходів різних рівнів з метою оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Відтак видається доцільним презентувати та обґрунтувати зміст та особливості застосування методичного забезпечення в наступних публікаціях.

Список використаних джерел:

1. Бєлікова Н. О. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2013. Вип. 112. Т. 2. С. 52–56.
2. Вихрущ В. О., Козловський Ю. М., Ковальчук Л. І. Основи наукових досліджень у галузі педагогіки: підручник. Тернопіль: Крок, 2017. 340 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательський центр «Академия», 2003. 208 с.
4. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 76. С. 41–43.
5. Сікора В. В. Формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому процесі закладів вищої освіти: дис. … д-ра філософії: 01 освіта/педагогіка. Харків, 2021. 294 с.
6. Советов Б. Я., Яковлев С. А. Моделирование систем: учебник для акад. Бакалавриата. 7-е изд. Москва: Изд-во Юрайт, 2019. 343 с.
7. Худякова Н. Д. О структуре философии современного образования. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2017. № 11. С. 79–86.
8. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2019. 272 с.

References:

1. Bielikova, N. O. (2013). Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu [Modern tendencies of vocational training of future physical specialists in physical education and sport]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka,* 12 (2), 52–56 [in Ukrainian].

2. Vykhrushch, V. O., Kozlovskyi, Yu. M., & Kovalchuk, L. I. (2017). *Osnovy naukovykh doslidzhen u haluzi pedahohiky* [Fundamentals of scientific studies in the field of pedagogy]. Ternopil: Krok [in Ukrainian].
3. Zagviazinskii, V. I. (2003). *Metodologiia i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniia* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. Moskva: Izdatelskii tcentr «Akademiia» [in Russian].
4. Otych, O. M. (2010). Metodolohichni pryntsypy naukovoho doslidzhennia [Methodological principles of scientific research]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky,* 76, 41–43 [in Ukrainian].
5. Sikora, V. V. (2021). *Formuvannia interaktyvnoi kompetentnosti maibytnikh uchyteliv fizychnoi kultury v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity* [Interactive competence development for physical training future teachers in the learning process at higher educational institutions]. (Doctor's thesis). H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Kharkiv [in Ukrainian].
6. Sovetov, B. Ya., & Yakovlev, S. A. (2019). *Modelirovanie sistem* [Systems modelling]. Moskva: Izd-vo Yurayt [in Russian].
7. Khudiakova, N. D. (2017). O structure filosofii sovremennogo obrazovaniia [On the structure of philosophy of modern education]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta,* 11, 79–86 [in Russian].
8. Shyian, B. M. (2019). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv* [Theory and methods of physical education of schoolchildren]. Ternopil: Navchalna knyha: Bohdan [in Ukrainian].

Alieksieiev O. O.,
orcid.org/0000-0002-6950-4413

METHODOLOGY OF RESEARCHING VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL TRAINING TEACHERS FOR ORGANIZING INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS

The article analyses the problem of concretization of methodological approaches in the context of vocational training of future physical training teachers for organizing individual work with pupils. It has been generalized that methodology of pedagogical investigations develops by taking into account practical applications of scientific approaches, which are the basis of theory of pedagogy and contribute to the development and renewal of educational content. It has been found that perception, assimilation and use of the basic foundations of the methodology of education and pedagogy in the process of vocational training of future physical training teachers for organizing individual work with pupils will give for lecturers and students an opportunity to join understanding and explaining of the structure of education and educational activities with the structure of being a specific person; to predict modern directions of development of the system of physical training education in the secondary school; to provide modelling and organization of educational process in high school in order to develop, test, introduce and improve experimental system on the basis of principles of realization of the described methodological approaches. Based on own experience of vocational training of future physical training teachers, appealing for achievements of modern scholars, who studied various aspects of training students on specialities 014.11 Secondary education (Physical Training) and 017 Physical Training and Sport, the methodological approaches have been identified, that reflect the specifics of implementation of tasks of research and experimental work. General scientific methodological approaches include system, synergetic, active, dialectical, humanistic, procedural, competence and structural approaches. Concrete scientific methodological platforms of studying the features of vocational training of future physical training teachers for organizing individual work with pupils are: axiological, acmeological, personal, normative, subject and contextual.

Key words: methodological approaches, vocational training, physical training, future teachers, pupils, individual work.

Дата надходження статті: 17.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Миронова С. П.

UDC 81'367.625:811.111
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.354

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

PHRASAL VERBS: PEDAGOGICAL ASPECT (SOME USEFUL TIPS FOR TEACHERS AND STUDENTS)

Phrasal verbs and units derived from them make up a significant part of the vocabulary of modern native speaker. Since they are expressive and informative, they allow us to express the thoughts more accurately, convey many shades of meanings.

In spite of the valid status of phrasal verbs in both written and spoken discourse, it is evident that students learning English as a second language commonly have serious problems in accepting and using
these linguistic units due to numerous reasons.

A short survey is made as for various aspects phrasal verbs have been discussed: their definition, classifications, structural peculiarities, semantic schemes, their idiomacity. A number of features of phrasal verbs determining the difficulties of their assimilation are outlined.

The investigation of phrasal verbs within pedagogical approach is mainly presented in two vectors: how to teach students using effective means of teaching phrasal verbs and how to learn these linguistic units for further active usage in oral and written speech.

The theoretical part of the paper is highlighted through the thorough analysis of phrasal verbs frequency in school textbooks made by foreign authors. Among the surprising findings such ones are examined: unclear and inexact definitions of phrasal verbs, absence of transitivity / intransitivity and separability / inseparability as dominant features of phrasal verbs, etc.

The main focus is on ten recommendations of teaching and learning phrasal verbs. The following tips are presented: transitivity / intransitivity of phrasal verbs, their separability / inseparability, the list of phrasal verbs learned by heart, a list of phrasal verbs and the situation, the context, finding synonyms, postposition meaning, lyrics, news, and the Quizlet.

Key words: phrasal verbs, transitivity / intransitivity, separability / inseparability, context, pedagogical approach, the Quizlet.

The statement of the issue. Such lexical units as *put up*, *take off* or *settle on*, which are known in modern English as «phrasal verbs», appeared in the Middle English period as a result of a radical restructuring of the entire system of the English language and its transformation from an inflectional and synthetic language into an analytical one, with a bright pronounced characteristics of root insulation. Initially, phrasal verbs were the only means of nominating verbal actions, taking into account their spatial and directional peculiarities, inaccessible for expression by other, integrally formed, linguistic means: *go about*, *go after*, *go away*.

A remarkable feature of the phrasal verb is structural as it consists of two at least lexical constituents: a verb and a particle (a postposition) carrying a peculiar meaning (*go on* = *continue*; *break down* = *crash*; *get off* = *depart*). Phrasal verbs as an aspect of the lexicon are one of the most unique and dynamic constructions among multi-word units. These language units are widely used in English – in formal or informal registers as well as in written and spoken discourse [11].

When non-native learners of English come across phrasal verbs, the problem arises as »phrasal verbs are considered especially problematic to learn due to their syntactic and semantic complexity. This issue is further complicated by the fact that many non-native English learners avoid using phrasal verbs and rather choose single-word verbs» [4, p. 37].

* © *Hlavatska Yu. L.*

The analysis of relevant research. There exists a considerable body of literature on phrasal verbs studying. Recent developments in regarding such verbs have led to endless discussions on how to define and classify them. One of the major topics to be investigated in this field is various nominations for these language units (I. Androsova, A. Zabolotskaya, M. Walkova, R. Quirk). This phenomenon has been widely observed in structural aspect (two components of the phrasal verb). This approach results in problems related to «a sharp distinction between combinations with adverbial particles and combinations with prepositional particles» [4, p. 38]. A hot discussion is taken as for the linguistic nature of the postposition [2]: on the one hand, a phrasal verb (multi-word verb) is viewed as a single syntactical and lexical unit. It's considered to be a multi-word verb due to «morphologically invariable particle» [2, p. 1161]. Furthermore, regarding to the type of the particle, there are three types of multi-word verbs: «phrasal verbs», «prepositional verbs» and «phrasal-prepositional verbs» [2, p. 1161]. Thus, such schemes appear: V+Adverbial Particle = Phrasal Verb, V+Preposition = Prepositional Verb, V+Adverb+Preposition = Phrasal-Prepositional Verb.

A critical open question is whether the phrasal verb is an idiomatic combination. The answer is found in modern English dictionaries, for instance: «a phrasal verb is a combination of verb and one or more adverbial or prepositional particles, as catch on, take off, bring up, or put up with, functioning as a single semantic unit and often having an idiomatic meaning that could not be predicted from the meanings of the individual parts» [8].

The scientific survey of linguistic literature in the issue discussed has allowed us to identify a number of features of phrasal verbs that determine the difficulties of their assimilation: 1) separate formality, 2) idiomaticity, 3) polysemy, 4) heterogeneity of grammatical structure, 5) features of accentuation, 6) stylistic heterogeneity of phrasal verbs.

Because we have been interested in the issue under discussion, we have already focused our attention to various scientific approaches as for phrasal verbs studying among which we have distinguished phraseological, taxonomic (semantic) and cognitive ones. Moreover, we have attempted to give three methodological steps of phrasal verbs learning by the students of Faculty of Biology and Technology [5].

The purpose of the article. The aim of our research is to broaden current knowledge of phrasal verbs within pedagogical approach, that is to sum up the findings and contributions made in this field by domestic and foreign linguists and methodologists, on the one hand, and outline some tips for teachers and students of achieving fruitful results with our algorithm.

The body of the research. The investigation of phrasal verbs within pedagogical scientific vector is mainly presented by two conceptual frameworks: how to teach students using effective means of teaching phrasal verbs and a challenging problem which arises in this domain – how to learn these linguistic units.

The scientific writing by R. Kamarudin is aimed to analyzing some school textbooks in which phrasal verbs are described for Malaysian school learners [7, p. 159]. The author pays the attention to the forms students study at, the number of pages phrasal verbs are discussed at and, correspondently, the percent of pages these semantic structures discussed at. All the data are presented in Table 1 [7, p. 159]. The first problem the scholar reveals is vague and too general definitions of phrasal verbs. The second surprising finding is the absence of one major qualifying feature of phrasal verbs – their transitivity / intransitivity and separability / inseparability. One more inconsistency is the discrepancy between two semantic classes of phrasal verbs – literal and non-literal, to be exact, in the frequency of their usage in everyday speech. The solution to this problem is proposed in the following: to present phrasal verbs of high frequency, that is those lexical units «highly produced by native speakers» [7, p. 160]; the stress should be given to basic meanings of phrasal verbs as «this would help them (the students) to understand phrasal verbs better, and eventually, be able to

use them appropriately in their written or spoken discourse. This suggests that a systematic selection of a 'core of phrasal verbs' is necessary to ensure learners are presented with phrasal verbs that are most useful for them in the world outside the classroom» [7, p. 162].

In her scientific paper, linguist Sylvie de Cock [11] highlighted the following typical mistakes when using phrasal verbs by foreign students: unwillingness to use them, stylistic, semantic and syntactic errors, and ignorance of phrasal verbs compatibility.

A. Ignateva, V. Kalinina and Zh. Songolova reveal some typical mistakes while using phrasal verbs [1]. It should be stated that one of the causes why the students learning English as a second language do not use phrasal verbs is psychological one as there are no ones in Ukrainian, for instance. As a result, the students make a large number of mistakes using phrasal verbs due to interlanguage and intralingual interference caused by a discrepancy between the content and the expression planes of these units: phrasal verbs have semantic integrity in spite of their structural (graphic) separation [1, p. 111]. In the methodology of teaching English phrasal verbs, it is proposed to take into account the cognitive processes underlying the development of polysemy of phrasal verbs. To be exact, the authors conclude that students should study not separate verbs in combination with different adverbs, but spatial and figurative meanings of each semantic type *V + up*, *V + down*, *V + about*, *V + away*, *V + out*, etc. This approach is more effective because it allows us to see the system and logic behind single linguistic facts. You also need to pay attention to the study of phrasal verbs compatibility based on the context. As such a context, one should use authentic texts corresponding to the goals of the formation of students' communicative competency [1, p. 112].

Using our pedagogical experience and judging by theoretical and practical findings in the field being discussed we want to share some tips how to teach and, similarly, remember phrasal verbs.

Tip 1. Students should be informed as for transitivity / intransitivity of phrasal verbs. Transitive verbs need an object (*She is looking after her babies*). In this sentence *her babies* is an object. Intransitive verbs, on the contrary, do not take any object: *Peace talks broke down in the Argentine*: *in the Argentine* performs the function of the adverbial modifier, not the object.

It should be stated in the classroom that the same phrasal verb in one sentence may be either transitive or intransitive: *The boy takes after his granny* (*The boy resembles his granny*) and *A gang of wolves took after her* (*A gang of wolves ran after her*).

Tip 2. One more classification of phrasal verbs should be conveyed to students, that is separability / inseparability of phrasal verbs. This differentiation as well as examples is brightly presented on British council site [10]: *They've called the meeting off* / *They've called off the meeting* (separable); *We are aware of the problem and we are looking into it* (inseparable).

The next tips are focused on the successful memorization of phrasal verbs. They may be useful and fruitful for students.

Tip 3. Search in the Internet the list of phrasal verbs and learn them by heart, for example: *ask for* – «просити, питати, вимагати»; *be out* – «бути відсутнім (не бути вдома, на місці)»; *break down* – «зламатися», etc.

Tip 4. Students may be recommended to start with a list of phrasal verbs and a copybook. One can write the topic or situation on a blank sheet of paper, for example «*In the restaurant*». Then go through the list of phrasal verbs and write out the ones you might hear in restaurant. Be sure to write it out along with the example. And don't forget to mark transitive / intransitive and separable / inseparable.

Tip 5. Focus on the context (topic), for example, the topic «Clothes». Learn the phrasal verbs within this topic and try to use them in many situations (sentences) as possible: *put on* – «надягати предмет одягу»; *take off* – «знімати предмет одягу»; *try on* – «приміряти одяг»; *dress up* – «надягати кращий наряд»; «надягати маскарадний костюм»; *do up* – «застібати (на гудзики або іншу застібку) «, «зав'язувати шнурки»; *zip up* – «застібати на блискавку»; *hang up* – «вішати одяг на гачок, вішалку».

Tip 6. Some phrasal verbs have synonyms. It is certainly not worth neglecting this chance as the associative connection will help not only to learn faster, but also to remember the verbs. Students should be informed that anything based on associations is always easier to realize and accept. Such phrasal verbs can be given as samples: *call smth. of = cancel*, *carry on = continue*, *come back = return*, *break down = crash*, *get off = depart*.

Tip 7. Postposition can tell much about a phrasal verb and help students determine its meaning in a sentence. To begin with, to our mind, attention should be paid to widely used postpositions and their meanings which are in general known to learners: *up* means not only *above*, *uphill*, but indicates increased action: *speak up* – «говорити голосніше», *hurry up* – «поквапитися, поспішити», *speed up* – «прискорюватися, їхати / йти швидше».

Tip 8. While listening to music phrasal verbs are much easier to remember. You can try to search for phrasal verbs by typing them into the YouTube search box and adding the word «lyrics». To illustrate this, we have turned to YouTube and found out a song tutorial which has already been developed [9]. We personally tested this type of activity with the students of the 11th form of Kherson Lyceum of Journalism, Economics and Law. As a result, it attracted the attention of students and they actively coped with the task.

Tip 9. Both a teacher and a learner can enter a phrasal verb into the Google search box and select «search in the news». This is a very good way to check the relevance of word usage as well as meaning variations. Plus, you find entire articles using a specific phrasal verb. For example, on Reuters site we find the news titled «Biden says COVID-19 cases will go up before they come down» [3]. The given title demonstrates the usage of two phrasal verbs: *go up* and *come down.*

Tip 10. One of the effective means to learn phrasal verbs quickly is a digital learning tool known Quizlet. Official tutorial for new users is presented on You Tube [6]. Teachers and students should register on Quizlet.com and create learning modules with phrasal verbs. Each lesson can be started with this type of activity as a phonetic drill, on the one hand, and a basic material, on the other hand.

Conclusions. This is an important finding in the understanding of effective ways of teaching and learning phrasal verbs at schools and institutions of higher education.

Future studies could fruitfully explore this issue further by analyzing the basic textbooks used in Ukrainian schools and institutions of higher education on the definition, functioning and frequency of phrasal verbs using. In addition, a complex of exercises might prove an important area for further research.

Bibliography:

1. Игнатьева А., Калинина В., Сонголова Ж. Типичные ошибки при использовании английских фразовых глаголов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017. № 3 (69). Ч. 3. С. 110–112.
2. A Comprehensive Grammar of the English Language / Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. Harlow: Longman, 1985. 898 p.
3. Biden says COVID-19 cases will go up before they come down. *Reuters*. URL: https://www.reuters.com/world/us/biden-says-covid-19-cases-will-go-up-before-they-come-down-2021-08-06/
4. Garbatovič B., Grigaliūnienė J. Phrasal verbs in learner English: a corpus-based study of Lithuanian and Polish learners of English. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*. 2020. Vol. 10. P. 36–53. URL: https://doi.org/10.22364/BJELLC.10.2020.03
5. Hlavatska Yu. Three methodological steps of phrasal verbs learning by the students of Faculty of Biology and Technology. *Сучасний стан та перспективи розвитку тваринництва України в умовах Євроінтеграції*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., 23 вересня 2021 р. Херсон: ХДАЕУ. 2021 С. 319–322. URL: http://www.ksau.kherson.ua/files/konferencii/20210923/
6. How to use Quizlet – Official tutorial for new users. *You Tube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=c0VkeDUeehE

7. Kamarudin R. The Descriptions of Phrasal Verbs in Language Reference Materials. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 2018. Vol. 6. Issue 6. P. 158–162.
8. Phrasal Verb. *Dictionary.com*. URL: https://www.dictionary.com/browse/phrasal-verb#:~:text=noun%20Grammar.,meanings%20of%20the%20individual%20parts
9. Phrasal Verbs in Songs. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=lYcQc4_RUvk&list=PLfYQo9pjWy9JbhTyWZZgENEYd_upkeBCz&index=4
10. Phrasal verbs. *British Council. Learn English*. URL: https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/intermediate-to-upper-intermediate/phrasal-verbs
11. Sylvie de Cock. Learners and Phrasal Verbs. URL: http://www.macmillandictionaries.com/MEDMagazine/February2006/35-Phrasal-Verbs-Learners.htm

References:

1. Ignateva, A., Kalinina, V., & Songolova, Zh. (2017). Tipichnyie oshibki pri ispolzovanii angliyskih frazovyih glagolov [Common mistakes when using English phrasal verbs]. *Filologicheskie nauki. Voprosyi teorii i praktiki*, 3 (69), 3, 110–112 [in Russian].
2. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). A Comprehensive Grammar of the English Language. Harlow: Longman [in English].
3. Biden says COVID-19 cases will go up before they come down (2021, August 6). Retrieved from https://www.reuters.com/world/us/biden-says-covid-19-cases-will-go-up-before-they-come-down-2021-08-06/ [in English].
4. Garbatovič, B., & Grigaliūnienė, J. (2013). Phrasal verbs in learner English: a corpus-based study of Lithuanian and Polish learners of English. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 10, 36–53. doi: 10.22364/BJELLC.10.2020.03 [in English].
5. Hlavatska, Yu. (2021). Three methodological steps of phrasal verbs learning by the students of Faculty of Biology and Technology. *Suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku tvarynnytstva Ukrainy v umovakh Yevrointehratsii*: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi koferentsii [Current state and prospects of livestock development in Ukraine in terms of European integration, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kherson [in English].
6. How to use Quizlet – Official tutorial for new users. (2021). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=c0VkeDUeehE [in English].
7. Kamarudin, R. (2018). The descriptions of phrasal verbs in language reference materials. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6 (6), 158–162 [in English].
8. Phrasal Verb. (2021). Dictionary.com. Retrieved from https://www.dictionary.com/browse/phrasal-verb#:~:text=noun%20Grammar.,meanings%20of%20the%20individual%20parts [in English].
9. Phrasal Verbs in Songs. (2021). YouTube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=lYcQc4_RUvk&list=PLfYQo9pjWy9JbhTyWZZgENEYd_upkeBCz&index=4 [in English].
10. Phrasal verbs. (2021). British Council. Learn English. Retrieved from https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/intermediate-to-upper-intermediate/phrasal-verbs [in English].
11. De Cock, S. (2006). *Learners and Phrasal Verbs.* Retrieved from http://www.macmillandictionaries.com/MEDMagazine/February2006/35-Phrasal-Verbs-Learners.htm [in English].

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

ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ (ДЕЯКІ КОРИСНІ ПОРАДИ ВЧИТЕЛЯМ І ЗДОБУВАЧАМ)

Фразові дієслова та похідні від них одиниці становлять значну частину словникового запасу сучасного носія мови. Через свою виразність та інформативність вони дозволяють точніше висловлювати думки, передають багато відтінків смислів.

Незважаючи на дійсний статус фразових дієслів як у письмовій, так і в усній мові, очевидно, що здобувачі, які вивчають англійську як другу мову, зазвичай мають серйозні проблеми в сприйнятті та вживанні цих мовних одиниць через численні причини.

Зроблено короткий огляд різних аспектів фразових дієслів: їх визначення, класифікації, структурні особливості, семантичні моделі, ідіоматичність. Окреслено ряд особливостей фразових дієслів, що визначають труднощі їх засвоєння.

Дослідження фразових дієслів у межах педагогічного підходу переважно представлено у двох векторах: як навчити фразових дієслів здобувачів за допомогою ефективних засобів та як засвоїти ці мовні одиниці для подальшого активного використання в усному та писемному мовленні.

Теоретичну частину статті висвітлено шляхом ретельного аналізу частоти вживання фразових дієслів у шкільних підручниках зарубіжних авторів. Серед несподіваних результатів дослідження окреслено такі: незрозумілі та неточні визначення фразових дієслів, відсутність пояснень перехідності / неперехідності та роздільності / нероздільності як домінантних ознак фразових дієслів тощо.

Основна увага зосереджена на десяти рекомендаціях щодо викладання та вивчення фразових дієслів. Представлено такі поради, на які слід звернути увагу: перехідність / неперехідність фразових дієслів, їх роздільність / нероздільність, список фразових дієслів, які потребують вивчення напам'ять, список фразових дієслів і ситуація, контекст, пошук синонімів, значення постпозиції, тексти новин та інтерактивні картки Quizlet.

Ключові слова: фразові дієслова, перехідність / неперехідність, роздільність / нероздільність, контекст, педагогічний підхід, інтерактивні картки Quizlet.

Дата надходження статті: 18.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Яцула Т. В.

УДК 37:359
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi51.356*

***Злобіна О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0003-2296-5148

ОРГАНІЗАЦІЙНО-НОРМАТИВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У роботі порушено проблему доктринального (стратегічного) та організаційно-нормативного (тактичного) бачення практичної підготовки офіцерів Військово-Морських Сил Збройних Сил України у вітчизняних вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти на сучасному етапі розвитку української вищої військової освіти. На основі аналізу першоджерел доктринальних, керівних організаційно-нормативних загальнодержавного рівня та локальних нормативних документів ВВНЗ і ВНП ЗВО, а також документального підходу НАТО з цього питання зроблено висновок про наявність змістовної прогалини між доктринальним і локальним розумінням сучасної сутності і значення практичної підготовки курсантів та реальною відсутністю її законодавчої оцінки і закріплення. У зв'язку з цим, автором запропоновано конкретні пропозиції і шляхи розв'язання проблеми, що об'єктивно гальмує процес підвищення якості української вищої військової освіти, зокрема військово-морської, та досягнення сумісності з НАТО в частині професійної підготовки військових кадрів за імплементованими Україною стандартами.

Зазначено, що практична підготовка офіцерів ВМС ЗС України у ВВНЗ ще не була предметом окремого професійно-педагогічного (в цьому випадку – військо-педагогічного) дослідження, а її організаційно-нормативне регулювання взагалі не вивчалось у вітчизняній педагогічній теорії. Охарактеризовано сутність підходів і принципів Північноатлантичного Альянсу щодо практичної складової професійної підготовки військових кадрів офіцерського складу з опорою на чинний для України документ – Спільну директиву стратегічних

[*]© *Злобіна О. В.*

командувань НАТО «Освіта та індивідуальна підготовка» (E&ITD) 075-007. Мети дослідження, яка полягає в аналізі чинних організаційно-нормативних підходів до розуміння практичної підготовки офіцерів ВМС ЗСУ у ВВНЗ, досягнуто. Представлено власне тлумачення складової їхньої професійної підготовки та розкрито її особливості в аспекті вищої військово-морської освіти.

Ключові слова: Військово-Морські Сили, вищий військовий навчальний заклад, курсанти-військові моряки, нормативне регулювання, практична підготовка.

Постановка проблеми. В умовах повномасштабного вторгнення РФ в Україну реформа системи вищої військової освіти в Україні розглядається як один з дієвих інструментів зміцнення вітчизняного сектору національної безпеки і оборони. Повною мірою зазначене стосується професійної підготовки офіцерів Військово-Морських Сил Збройних Сил України (ВМС ЗС України) у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), зважаючи на сьогоднішній складний етап функціонування цих військ (сил), пов'язаний із тимчасовою втратою традиційних баз дислокації, частини військових кораблів, концентрацією сил агресора в акваторії України. За таких умов підвищеної ролі й значення набуває практична підготовка курсантів-військових моряків, орієнтована на вдосконалення професійних компетенцій та формування фахово значимих умінь, навичок і якостей. Оскільки її питома вага в структурі та змісті професійної підготовки офіцерів ВМС ЗС України буде неухильно зростати, як очікується відповідно до військово-політичної ситуації та згідно з ухваленими на державному рівні стандартів НАТО, актуальним і важливим убачаємо вивчення її організаційно-нормативних основ в рамках предмета військової педагогіки.

Аналіз досліджень. Загальний стан та окремі аспекти професійної підготовки офіцерів ВМС ЗС України досліджувалися А. Барабанщиковим, В. Бігуном, С. Кубитським, С. Лєнковим, К. Лоптіним, Н. Молдаванчук, В. Наумовим, А. Печниковим, В. Слеповим, О. Тимофеєвою, О. Чорним, Р. Шевченко, В. Шемчуком та іншими. Спільним знаменником для всіх наукових праць із зазначеної проблематики вказаних авторів є визначення сучасного рівня підготовки офіцерів ВМС ЗС України недостатнім з огляду на новітні соціально-політичні та військові (оборонні) вимоги, а також висновок про назрілу актуальну необхідність реформування вітчизняної вищої військово-морської освіти.

При цьому практична підготовка офіцерів ВМС ЗС України у ВВНЗ ще не була предметом окремого професійно-педагогічного (в цьому випадку – військово-педагогічного) дослідження, а її організаційно-нормативне регулювання взагалі не вивчалось у вітчизняній педагогічній теорії.

Мета статті полягає в аналізі існуючих організаційно-нормативних підходів до розуміння практичної підготовки офіцерів ВМС ЗС України у ВВНЗ, на основі яких дати власне тлумачення цієї складової їх професійної підготовки та розкрити її особливості стосовно вищої військово-морської освіти.

Виклад основного матеріалу. Під організаційно-нормативним регулюванням практичної підготовки офіцерів ВМС ЗС України у ВВНЗ тут і надалі будемо розуміти комплекс державних і академічних (для конкретного ВВНЗ) заходів нормативно-правового і організаційно-методичного характеру, спрямованих на визначення змісту, планування та досягнення ефективності практичної складової освітнього процесу.

Тлумачення поняття «практична підготовка» в контексті професійної підготовки офіцерів ВМС ЗС України у профільному закладі вищої освіти (ЗВО) доцільно розпочати із загальноосвітнього розуміння, представленого на рівні офіційних документів. Базовий для всієї вітчизняної системи вищої освіти чинний Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. дає досить поверхневе визначення зазначеної категорії. Зокрема, зміст статей 50–51 засвідчує, що практична підготовка є однією з форм освітнього процесу в ЗВО, яка «здійснюється шляхом проходження ними практики

на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними закладами вищої освіти договорами або у його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку» та яка здійснюється відповідно до законодавства [3]. На нашу думку, таке формулювання є досить обмеженим та не дає можливості зрозуміти особливість і специфіку цієї складової професійної підготовки студенів і курсантів в сучасних умовах.

Чинне Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, затверджене наказом Міністерства оборони України (МО України) від 09.01.2020 р. № 4, визначає практичну підготовку як організаційну форму навчальної діяльності у ВВНЗ та військових навчальних підрозділах ЗВО (ВНП ЗВО) (підп. 2.2 п. 2), яка є необхідним компонентом військово-професійної підготовки випускників ВВНЗ (ВНП ЗВО), основними видами якої вважаються первинна військово-професійна підготовка, навчальна, військова, ремонтна, корабельна, лікарська, педагогічна, наукова та інші види практики курсантів, слухачів, студентів, ад'юнктів, льотне навчання курсантів, льотна підготовка слухачів, військове (флотське) стажування курсантів та слухачів; конкретні види і тривалість практичної підготовки визначаються навчальними планами ВВНЗ (ВНП ЗВО) (підп. 2.18. п. 2) [4]. Вважаємо, що вказане визначення практично дублює по суті формулювання ЗУ «Про вищу освіту» та, хоч і конкретизує форми практичної підготовки у ВВНЗ і ВНП ЗВО, але не розкриває її освітнього змісту й особливостей.

Отже, на рівні керівних правовстановлювальних документів загальнодержавного характеру спостерігається явна змістовна прогалина в чіткому визначенні дефініції практичної підготовки. Така ситуація уявляється нам дивною і навіть парадоксальною, зважаючи на вагоме визнання практичної частини вищої військової освіти, задекларованої в офіційних доктринальних документах, ухвалених вищим військовим керівництвом держави.

Наприклад, нова Стратегія національної безпеки України 2015 р. передбачає запровадження інтегрованої системи освіти, бойової і спеціальної підготовки персоналу для органів сектору безпеки і оборони [8], а нова Воєнна доктрина України 2015 р. – реформування системи військової освіти і підготовки кадрів [7]. Обидва документи підготовлені на основі, зокрема, сучасних підходів до оборонної політики НАТО, які надають суттєвого значення практичним і прикладним аспектам військово-професійної підготовки. З цього приводу в Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 підкреслюється, що «у системі військової освіти буде впроваджено принципи, підходи та цінності НАТО… Має бути повністю усунене дублювання систем військової освіти, яке пов'язано з минулою системою» [6].

Окремо слід охарактеризувати сутність підходів і принципів Північноатлантичного Альянсу щодо практичної складової професійної підготовки військових кадрів офіцерського складу. Для цього будемо орієнтуватися на чинний для України документ – Спільну директиву стратегічних командувань НАТО «Освіта та індивідуальна підготовка» (E&ITD) 075-007 від 10.09.2015 р. [1].

Безпосередню політику в цьому питанні формує Військовий комітет (Military Committee), а інтерпретують (тлумачать) і реалізують два стратегічні командування НАТО (Bi-Strategic Command). Їх рішення та ініціативи поширюються на всі ЗВО та тренувальні центри (Education and Training Facility) НАТО, країн-членів і країн-партнерів (зокрема – Україну) Альянсу.

Базовою методологічною основою НАТО в питанні професійної підготовки військових кадрів офіцерського складу є системний підхід, у рамках якого фахівці Альянсу розділяють освітній процес на власне освіту (теоретичну складову) та підготовку (практично-прикладну складову). Важливо відзначити, що комплекс заходів з планування, реалізації та контролю за освітнім процесом майбутніх

офіцерських кадрів відбувається на єдиній методичній основі – глобального програмування (системи заходів, покликаних забезпечити підготовку професійних офіцерських кадрів адекватну потребам часу, місця та в максимально економічний спосіб).

Хоча термін «практична підготовка» в цьому та інших офіційних документах НАТО не вживається (частково це пояснюється стилістичними особливостями англійської мови та широким змістом поняття «підготовка» в інтерпретації фахівців Альянсу), характер документального опису дає можливість сформулювати її змістовну дефініцію. Відповідно до підходів, стандартів та чинної практики НАТО практична підготовка – це повноцінна автономна складова освітнього процесу майбутніх професійних військових кадрів, питома вага якої в ньому становить не менше 50 % і яка спрямована на закріплення набутої теоретичної підготовки індивідуальними та колективними засобами «занурення» у військовий фах (військові ігри, командні навчання, виконання тактичних кейсів тощо) у спеціальних тренувальних центрах. Її ключовими особливостями слід вважати:

– здійснення в рамках єдиного системного програмування освітнього процесу;

– максимальне наближення до реального військово-професійного середовища як загальний освітній фон (освітньо-інформаційне середовище) та до реальних тактичних ситуацій як операційний фон (педагогічні умови);

– орієнтування на конкретну військово-політичну кон'юнктуру НАТО (в оригіналі документа – на амбіції Альянсу), що диктує кваліфікаційні (тактико-операційні) вимоги до підготовки з кожної з військових спеціальностей;

– акцент на лідерських та управлінських (менеджерських) компетенціях при підготовці офіцерського складу.

Отже, охарактеризований передовий зарубіжний підхід до розуміння і здійснення практичної підготовки значно відрізняється від вітчизняного підходу, унормованого в офіційних освітніх правовстановлювальних документів загальнодержавного рівня. Останні не містять чіткого освітнього змісту практичної підготовки, а за характером є продуктом пострадянського формального розуміння відповідної складової професійної підготовки.

За таких умов доцільно звернутися до аналізу змісту практичної підготовки офіцерів ВМС ЗС України, викладеного в локальних освітніх нормативних актах провідних вітчизняних ВВНЗ і ВНП ЗВО, що здійснюють підготовку військово-морських офіцерів. Зокрема, відповідно до чинного Положення про організацію освітнього процесу в Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського (НУОУ), уведеного в дію наказом начальника НУОУ від 14.12.2020 р. № 61, практична підготовка курсантів «є необхідним компонентом військово-професійної підготовки випускників Університету… основними видами якої є: первинна військово-професійна підготовка, навчальна, військова, педагогічна, наукова та інші види практики слухачів (курсантів, студентів, ад'юнктів), військове (флотське) стажування слухачів (курсантів)… Військове (флотське) стажування слухачів організовується на випускному курсі з метою набуття та вдосконалення знань, умінь та практичних навичок у виконанні обов'язків за відповідною посадою у військах (силах) і проводиться у військових частинах (на кораблях, в установах, закладах)» (п. 5.25) [5, с. 38].

Положення про організацію освітнього процесу в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія» (ІВМС НУ «ОМА»), затверджене Вченою радою НУ «ОМА» (прокол № 8 від 29.03.2018 р.), визначає практичну підготовку курсантів як «необхідний компонент військово-професійної підготовки випускників…, основними формами якої є: первинна військово-професійна підготовка, навчальна, військова, ремонтна, технологічна та переддипломна практики курсантів (слухачів), військове стажування курсантів» (6.3.) [2, с. 24]. Документ детально конкретизує кожен вид практики за внутрішнім змістом, місцем і терміном

проходження, переліком очікуваних знань, вмінь і навичок та суб'єктами та складовими елементами; додатково надаються вимоги до програм практики з конкретних військових спеціальностей. Також докладно описано систему контролю за проходженням курсантами практичної підготовки. Крім того, Положення передбачає і детально регламентує організацію практичних тренувань (тренажів), які визначено як «найважливіший вид практичних підготовки курсантів…, що проводяться з метою удосконалення та підтримки на необхідному рівні навичок курсантів щодо експлуатації озброєння і військової техніки, організації управління підрозділами» (п. 6.4.). Вказаний підхід можна вважати таким, що наближає вітчизняне бачення практичної підготовки до розуміння її фахівцями з військової освіти НАТО, що своєю чергою є дієвим інструментом досягнення сумісності ВМС України і морських країн – членів Альянсу.

Ураховуючи зазначене, можна констатувати, що практичну підготовку курсантів у системі вищої військової освіти, зокрема офіцерів ВМС України, достатньо чітко визначено на локальному нормативному рівні провідних вітчизняних ВВНЗ і ВНП ЗВО, на відміну від керівних організаційно-нормативних документів загальнодержавного рівня.

Висновки. На сьогодні наявне серйозне протиріччя між визначенням освітнього змісту й організаційно-нормативним регулюванням практичної підготовки офіцерів ВМС України на загальнодержавному рівні та рівні ВВНЗ і ВНП ЗВО, які їх готують. У першому випадку відсутня законодавчо закріплена змістовна дефініція та сучасне загальноосвітнє її розуміння (наявне поверхнево-формальне бачення об'єктивно не відповідає сьогоднішній військово-політичній ситуації та євроатлантичному підходу до суті даної складової професійної підготовки військових офіцерських кадрів). У другому – наявне розуміння військово-освітніх фахівців змісту практичної підготовки в сучасних складних умовах і в близькій перспективі, уособлене у внутрішніх локальних нормативних документах ВВНЗ і ВНП ЗВО (положеннях про організацію освітньої діяльності та кафедральних програмах практики).

Такий стан речей закономірно гальмує процес підвищення якості української вищої військової освіти, військово-морської зокрема, та досягнення сумісності з НАТО в частині професійної підготовки військових кадрів за імплімітованими Україною стандартами.

На наше глибоке переконання, виправити ситуацію цілком можливо шляхом залучення до розроблення і вдосконалення законодавчих ініціатив визнаних представників експертного середовища з числа фахівців провідних вітчизняних ВВНЗ і ВНП ЗВО. На рівні керівних організаційно-нормативних документів загальнодержавного рівня необхідно закріпити сучасне доктринальне бачення практичної підготовки курсантів, адекватне передовим міжнародним аналогам; внести відповідні доповнення у чинні ЗУ «Про вищу освіту» та Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти. Також, на нашу думку, доречно було б подальші наукові пошуки спрямувати на розроблення загальнодержавної Концепції практичної підготовки офіцерів ЗС України у ВВНЗ і ВНП ЗВО, у якій передбачити конкретні параметри такого виду освітнього процесу з диференційованим розподілом за родами військ (сил), з урахуванням особливостей кожного з останніх та наявних технічних можливостей баз практик.

Список використаних джерел:

1. Освіта та індивідуальна підготовка» (E&ITD) 075-007 (10.09.2015 р.): Спільна директива стратегічних командувань НАТО: довідкові матеріали / [колектив авторів]. Київ: НУОУ ім. Івана Черняховського, 2021. 178 с.

2. Положення про організацію освітнього процесу в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія»: затверджене Вченою радою Національного університету «Одеська морська академія» (прокол № 8 від 29.03.2018 р.). URL: https://ivms.com.ua/wp-content/uploads/2020/10/polozhennya-pro-organizacziyu-osvitnogo-proczesu-instytutu-vms-2.pdf
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
4. Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти: Наказ Міністерства оборони України від 09.01.2020 р. № 4. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-20
5. Про введення в дію Положення про організацію освітнього процесу у Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського: наказ начальника Національного університету оборони України імені Івана Черняховського від 14.12.2020 р. № 61. URL: https://nuou.org.ua/assets/documents/nakaz-61.pdf
6. Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035, затверджена Командувачем ВМС ЗС України 18.11.2018 р. URL: https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/
7. Указ Президента України №555/2015 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2 вересня 2015 року «Про нову редакцію Воєнної доктрини України». URL: https://www.president.gov.ua/documents/5552015-19443
8. Указ Президента України № 287/2015 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 6 травня 2015 року «Про Стратегію національної безпеки України». URL: https://www.president.gov.ua/documents/2872015-19070

References:

1. Osvita ta indyvidualna pidhotovka (E&ITD) 075-007 (10.09.2015): Spilna dyrektyva stratehichnykh komanduvan NATO [Education and Individual Training (E & ITD) 075-007 (10.09.2015): NATO Joint Strategic Command Directive]. (2021). Kyiv: NUOU im. Ivana Chernyakhovskoho [in Ukrainian].
2. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v Instytuti Viiskovo-Morskykh Syl Natsionalnoho universytetu «Odeska morska akademiia»: zatverdzhene Vchenoiu radoiu Natsionalnoho universytetu «Odeska morska akademiia» (prokol № 8 vid 29.03.2018) [Regulations on the organization of the educational process at the Institute of Naval Forces of the National University "Odesa Maritime Academy": approved by the Academic Council of the National University "Odesa Maritime Academy" (No. 8 / March 29, 2018)]. Retrieved from https://ivms.com.ua/wp-content/uploads/2020/10/polozhennya-pro-organizacziyu-osvitnogo-proczesu-instytutu-vms-2.pdf [in Ukrainian].
3. On higher education, Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].
4. On approval of the Regulations on the peculiarities of the organization of educational activities in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine and military educational units of higher education institutions, Order of the Ministry of Defense of Ukraine dated January 9, 2020 No. 4. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-20[in Ukrainian].
5. Pro vvedennia v diiu Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu u Natsionalnomu universyteti oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho: nakaz nachalnyka Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho vid 14.12.2020 r. № 61 [On the implementation of the Regulations on the organization of the educational process at Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine, Order of the head of Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine dated December 14, 2020 No. 61]. Retrieved from https://nuou.org.ua/assets/documents/nakaz-61.pdf [in Ukrainian].
6. Stratehiia Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukrainy 2035, zatverdzhena Komanduvachem VMS ZS Ukrainy 18.11.2018 [Strategy of the Naval Forces of the Armed Forces of Ukraine 2035, approved by the Commander of the Navy of the Armed Forces of Ukraine dated November 18, 2018]. Retrieved from https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/ [in Ukrainian].

7. Decree of the President of Ukraine No. 555/2015, On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated September 2, 2015 (On the new version of the Military Doctrine of Ukraine). Retrieved from https://www.president.gov.ua/documents/5552015-19443 [in Ukrainian].
8. Decree of the President of Ukraine No. 287/2015, On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated May 6, 2015 "On the National Security Strategy of Ukraine". Retrieved from https://www.president.gov.ua/documents/2872015-19070 [in Ukrainian]

Zlobina O. V.,
orcid.org/0000-0003-2296-5148

ORGANIZATIONAL AND REGULATORY REGULATION OF PRACTICAL TRAINING OF OFFICERS OF THE NAVAL FORCES OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AT THE INSTITUTION OF HIGHER MILITARY EDUCATION

The problem of doctrinal (strategic) and organizational-normative (tactical) vision of practical training of officers of the Naval Forces of the Armed Forces of Ukraine in domestic higher military educational establishments and military educational subdivisions of higher education establishments at the present stage of development of Ukrainian higher military education is raised. Based on the analysis of primary sources of doctrinal, guiding organizational and normative national level and local normative documents of HEIs, as well as NATO's documentary approach on this issue, it is concluded that there is a significant gap between doctrinal and local understanding of modern essence and its legislative assessment and consolidation. In this regard, the author offers specific proposals and solutions to the problem, which objectively slows down the process of improving the quality of Ukrainian higher military education, including naval, and achieving compatibility with NATO in terms of training military personnel in Ukraine standards.

It is noted that the practical training of officers of the Navy of the Armed Forces of Ukraine in higher educational institutions has not yet been the subject of a separate professional and pedagogical (in this case - military-pedagogical) research, and its organizational and regulatory regulation has not been studied in domestic pedagogical theory. The essence of the approaches and principles of the North Atlantic Alliance on the practical component of professional training of military personnel based on the document valid for Ukraine – the Joint Directive of NATO Strategic Commands "Education and Individual Training" (E & ITD) 075-007.

The purpose of the study, which is to analyze the existing organizational and regulatory approaches to understanding the practical training of officers of the Navy of the Armed Forces of Ukraine in higher education, has been achieved. Their own interpretation of this component of their professional training is given and its features in the aspect of higher naval education are revealed.

Key words: Navy, higher military educational institution, cadets-sailors, normative regulation, practical training.

Дата надходження статті: 23.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Терентьєва Н. О.

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.362

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

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкривається питання формування професійної компетентності майбутніх моряків у закладах вищої морської освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема під час пандемії COVID-19. Наголошено, що в теперішніх умовах тотальної інформатизації морської освіти, необхідності формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців, зокрема без відриву від безпосередньої професійної діяльності, вимагає оптимальної організації їх навчання за дистанційною та змішаною формою та трансформації системи управління морськими освітніми установами в цифровий формат.

Визначено, що необхідність інформатизації морської освіти неодноразово розглядалася як на законодавчому рівні, так і в працях сучасних учених-дослідників питань цифровізації морської освіти.

Проаналізовано сутність поняття «компетентність», «професійна компетентність» та вимоги до професійних компетентностей фахівців морської галузі.

Автором зазначено, що в закладах морської освіти організація дистанційного та змішаного навчання відбувається за допомогою системи LMS Moodle. Зазначено також додаткові цифрові інструменти, які можуть використовуватись для формування професійних здатностей майбутніх морських фахівців.

Зроблено висновок, що успішне формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців сьогодні значно залежить від можливостей реалізації дистанційного та змішаного навчання, що передбачає поєднання очного навчання із застосуванням дистанційних технологій, спеціального програмного забезпечення, симуляторів, віртуальної, доповненої реальності, онлайн та мультимедіа за допомогою LMS Moodle або будь-якої іншої системи супроводу дистанційного навчання. Поєднання різних технологічних рішень для формування професійних компетентностей фахівців морської галузі дозволяє майбутнім морякам ефективно засвоїти знання, сформувати необхідні вміння та навички і, отже, має високий економічний ефект та результативність навчання.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, морська освіта, майбутні фахівці морської галузі, інформатизація освітнього процесу, LMS Moodle.

Постановка проблеми. Питання підготовки висококваліфікованого спеціаліста в умовах сучасного розвитку освітньої системи України та її інтеграції в світовий та європейський освітній простір є на сьогодні актуальною психолого-педагогічною проблемою. Ця проблема безпосередньо стосується і тих фахівців, які працюють на міжнародному ринку праці – випускників закладів морської освіти.

Н. Слюсаренко та О. Задорожня зазначають, що «морська освіта сьогодні на поворотному етапі свого розвитку, тому вибір стратегічних шляхів, напрямів цього розвитку багато в чому зумовлює перспективи не тільки вітчизняної морської освіти, а й наскільки будуть затребуваними і конкурентоспроможними випускники вищих морських навчальних закладів України на міжнародних ринках праці» [10, с. 371].

Сучасна діяльність фахівця морської галузі, офіцерського складу, пов'язана із застосуванням знань та вмінь у галузі експлуатації, діагностування та прогнозування ресурсів сучасної морської техніки, організації її безпечного та ефективного

[*]© *Корх М. В.*

використання. Екстремальні умови праці, відповідальність за життя екіпажу, постійне оновлення професійної техніки вимагає від керівників структурних підрозділів судна мати високий рівень професійної майстерності, уміти аналізувати ситуацію та знаходити її нестандартні розв'язки, доводити та аргументувати свою точку зору, опановувати та передавати набуті знання підлеглим, мати творчий тип мислення, володіти здатністю приймати рішення в критичних ситуаціях, що в свою чергу ставить перед морськими освітніми установами завдання активної реалізації компетентнісного підходу та підсиленням міждисциплінарної інтеграції. Освітньої криза, яка відбулася під час пандемії COVID-19 активізувала процес тотальної інформатизації освітнього процесу та значно прискорила процес розвитку дистанційного навчання [12].

Інформаційно-цифрова трансформація освітніх установ морського профілю та формування професійної компетентності майбутнього фахівця морського профілю засобами цифрового навчання на сьогодні є актуальною проблемою.

Аналіз досліджень. Інформаційно-комунікаційні технології значно впливають на якість освітньої системи. Процес цифрової трансформації морської освіти унаслідок інформатизації розглядався багатьма українськими вченими. Використанню цифрових технологій присвячено праці В. Бикова, Н. Жалдака, О. Кохановської, Н. Морзе та ін. Застосування ІКТ в умовах вищої освіти аналізували Н. Єгорченкова, О. Кичань, Ю. Хлевна. Напрями процесу реформування морської освіти розкрито в таких документах: «Положення про державну систему управління безпекою судноплавства», «Стратегічний план розвитку морського транспорту на період до 2020 року», «Стратегія розвитку морських портів України на період до 2038», «Морська доктрина України на період до 2035 року» та ін. У цих документах підкреслюється важливість системи високоякісної підготовки та перепідготовки морських фахівців. Формування професійних компетентностей морських фахівців розкрито в працях С. Волошинова, І. Сокол, С. Тригуб та ін. Організації дистанційного навчання морських фахівців з використанням системи дистанційного навчання Moodle висвітлено в роботі О. Пасічник, яка підкреснює, що ця система допомагає в реалізації компетентнісного підходу в освіті морських фахівців.

Стрімкий процес розвитку цифрових технологій, активне запровадження дистанційного та змішаного навчання в морських освітніх установах постійно актуалізує питання застосування цифрових інструментів з метою формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців.

Мета статті – проаналізувати сутність та можливості формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців засобами цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи науково-педагогічну та методичну літературу, можна зробити висновок, що дефініція «професійна компетентність» уперше було опубліковано в працях Ю. Бабанського та В. Сластьоніна, і трактувалося як одна із категорій професіоналізму [1, с.107].

Так, В. Сластьонін зазначає, що професійна компетентність є «інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, уміння, досвіду достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості» [9, с. 324].

Як сукупність емоційних, пізнавальних та психомоторних дій щодо ефективної діяльності визначають професійну компетентність М. Альге та Ф. Мар'є.

Відповідно до концепції контекстного підходу до навчання, яку запропонував А. Вербицький, професійну компетентність потрактовано як систему знань і вмінь [3, с. 103].

У педагогічному словнику С. Гончаренка професійну компетентність викладено в наступній редакції: «сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати результати професійної діяльності, використовувати інформацію» [4, с. 15].

Виходячи з усього вищезазначеного, розуміємо, що ключове поняття можна визначити як якість особистості, яка надає можливість працювати їй в команді, постійно самовдосконалюватись і бути висококваліфікованим спеціалістом за обраним фахом.

Виходячи з опублікованих праць сучасних науковців з питань морської освіти (Г. Бокарєва, О. Касьянов, Л. Ліпшиць, М. Рєпін, Е. Тіхонов) можна узагальнити наступні принципи формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців: тренажерного моделювання; імітації професійно-виробничих ситуацій; професіональної мобільності; інтегративності й професійної спрямованості; соціальної зумовленості; багатопрофільної орієнтації; безперервності професійної освіти; спадкоємності; диверсифікації; якості професійної освіти; особистісної спрямованості; гуманізації освіти; випереджувального характеру освіти; інтеграції освіти, науки і виробництва.

Основними документами Міжнародної морської організації (ІМО), у яких регламентуються стандарти підготовки майбутніх морських фахівців, є Міжнародна конвенція про підготовку та дипломування моряків та несення вахти ПДНВ-78/95 р. з Манільськими поправками 2010 р. (ПДНВ) [6]. У Конвенції ПДНВ чітко визначений мінімальний обсяг компетентностей, якими повинен володіти випускник морського закладу. А Манільські поправки визначають нові стандарти компетентностей, дозволяють використовувати методологічні підходи, які покращують механізми реалізації положень цих поправок у підготовці морських спеціалістів.

Також визначений мінімум знань, методи демонстрації компетентностей та критерії для оцінки, але залишається проблема пошуку оптимальних методів оцінювання компетентностей майбутніх морських спеціалістів.

Аналіз нормативних документів, праць вітчизняних та зарубіжних учених щодо підготовки морських фахівців засвідчив, що в умовах імплементації Манільських поправок 2010 р. першочерговим завданням є досягнення якісного нового рівня підготовки морських спеціалістів, використання освітніх ресурсів нового покоління, адаптованих до цілей і завдань професійної підготовки морських фахівців [8, с. 108]. Очевидно, що успішне виконання цих вимог вимагає, насамперед, створення системи оцінювання сформованості професійних компетентностей майбутніх морських фахівців засобами вебтехнологій.

Основною метою застосування інформаційно-цифрових технологій в освітньому процесі є сприяння посиленню інтелектуальних можливостей суб'єктів освітнього процесу та індивідуалізація навчання на всіх ступенях освітньої системи [10, с. 373].

На сьогодні в усіх закладах морської освіти, які функціонують на території України, організовано процес дистанційного або змішаного навчання. У процесі дистанційного навчання формуються уміння активного пошуку знань, їх аналізу, синтезу, систематизації. Воно сприяє підвищенню ІКТ-грамотності, формуванню soft skills, створює мотиваційну основу творчого розвитку особистості, формуванню професійних компетентностей.

У сучасних закладах морської освіти дистанційне та змішане навчання відбувається переважно з використанням системи дистанційного навчання LMS Moodle, яка одночасно поєднує в собі адміністрування, розробку та розміщення навчальних матеріалів, їх безпосередній супровід, внутрішню комунікацію. Інтернет-платформа оновлюється, що забезпечує безперервний процес удосконалення інструментального наповнення.

Так, наприклад, Херсонська державна морська академія використовує Moodle, починаючи з 2015 року. Викладачі закладу (О. Дягилева та А. Юрженко) стверджують, що формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців буде ефективним за умови дотримання таких педагогічних умов: гейміфікований підхід у системі професійної підготовки моряків засобами цифрового освітнього середовища,

забезпечення та підтримання позитивної мотивації здобувачів освіти; розробка та запровадження авторських курсів на LMS Moodle [5, с. 95].

Аналогічний підхід використовується і в Одеській морській академії.

Авторські предметні курси, побудовані на гейміфікованому підході (використання ігрових технологій в неігрових ситуаціях), містять такі характерні ознаки, як система внутрішньопредметних нагород, розподіл за рівнями складності, таблиці лідерів, гейміфіковані вправи, квести, моніторинг особистих досягнень засобами цифрових ресурсів. Варто тут відзначити, що кожна вправа має бути спрямована на формування певних предметних та загальних компетентностей, рівень формування яких перевіряється за допомогою тестування.

Усі професійні компетентності, які має опанувати курсант повинні відображатися у репозиторії компетентностей як до кожного курсу, так і до спеціальності та по мірі опанування відмічатися як досягнуті.

Для забезпечення особистісного зв'язку між здобувачами та викладачами в системі Moodle функціонують такі ресурси як форум та чат. У межах їх використання майбутні морські фахівці мають змогу поставити проблемне питання викладачеві, або обговорити між собою, отримати консультацію, вирішити проблеми (як технічні, так і професійні), які виникають в процесі навчання, вирішувати проблемні задачі з курсу та отримувати за це відповідні бали.

Ігрові завдання, які містять на платформі MOODLE (SCORM-пакет) значно підвищують мотивацію до навчання. Більшість з цих вправ розроблено на основі комп'ютерних ігор.

Окрім вбудованих в пакет функцій, для формування професійних компетентностей, широкого використання набуло H5P, що включає інтерактивний вміст (презентації, відео, вікторини, запитання, ігри тощо) [2].

Через зовнішні покликання курс можна «пожвавити» такими ресурсами, як Kahoot, Wordwall, Quizziz, Quizlet та ін. Широко використовуються прави LearningApps за допомогою SCORM-пакетів. Ця платформа містить понад 20 видів вправ (пазли, завдання на зіставлення, стрічки часу, гра «Хто хоче стати міліонером», інтерактивний кросворд, вправи на пошук слів та ін.). Більша частина таких завдань підтримують аудіо та відео контент.

Цікавим та корисних для формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців є квестові завдання, які залежно від типу можуть складатися з інструкції, покликання, яке зашифроване у QR-коді. Як результат завдання потрібно знайти ключі та відповісти на фінальне завдання, яке може містити різноманітні питання (співвідношення, множинний вибір, перенесення слів на текст або малюнок та ін.). Звичайно ж, що за виконання такого завдання має отримуватись бонусний або накопичувальний бал.

Варто відзначити, що дистанційний формат передбачає, окрім розміщення матеріалів, використання сервісів відеозв'язку (Skype, Zoom, Google Meet та ін.).

В умовах дистанційного та змішаного навчання в системі морської освіти, ураховуючи специфіку підготовки майбутніх морських фахівців, широке використання отримали симуляційні технології: моделі-муляжі, тренажери віртуальної реальності, манекени-імітатори та ін.

У морських освітніх установах використовуються зокрема навігаційні інформаційні системи, тренажерний комплекс по кріпленню морських контейнерів, тренажер «Шлюпка вільного падіння», повнофункціональний навігаційний ходовий місток, тренажерний комплекс по відпрацюванню навичок безпеки на воді, повнофункціональний тренажер швартової станції, повнофункціональний тренажер машинного відділення, тренажер із вантажних операцій з великогабаритними вантажами, тренажер ГМЗЛБ, повнофункціональний тренажер використання РЛС

та ЗАРП при розходженні суден, повнофункціональний тренажер судна з динамічною системою позиціонування та ін. [7, с. 84-85].

Задля отримання зворотного зв'язку до курсів уважаємо за доцільне розміщення додаткових анкет, створених засобами Google-документів, або заповнення фідбек-таблиць в ресурсі Padlet. Результати такого зворотного зв'язку корисні при оцінюванні і стимулюванні навчання, процесу діагностики формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців.

Висновки. Таким чином, успішне формування професійних компетентностей майбутніх морських фахівців сьогодні значно залежить від можливостей реалізації дистанційного та змішаного навчання, що сьогодні передбачає поєднання очного навчання із застосуванням дистанційних технологій, спеціального програмного забезпечення, симуляторів, віртуальної, доповненої реальності, онлайн та мультимедіа за допомогою LMS Moodle або будь-якої іншої системи супроводу дистанційного навчання. Поєднання різних технологічних рішень для формування професійних компетентностей фахівців морської галузі дозволяє майбутнім морякам ефективно засвоїти знання, сформувати необхідні вміння та навички і, отже, має високий економічний ефект та результативність навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у висвітленні особливостей застосування системи дистанційного навчання Moodle в Національному університеті «Одеська морська академія».

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю. К., Сластенин В. А. и др. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
2. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1 (15). URL : https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: *Либідь*,. 1997. 421 с.
5. Дягилева О. С., Юрженко А. Ю. Запровадження моделі формування комунікативної англомовної компетентності у систему професійної підготовки майбутніх суднових механіків. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2018 № 3-4 (38-39). С. 92–98.
6. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896_052#Text
7. Попова Г. В. «Виртуально-реальное судно» как иформационная педагогическая инфраструктура Херсонской государственной морской академии. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7 (1). С. 79–88.
8. Попова Г. В. Оцінювання когнітивного компоненту професійних компетентностей засобами LMS MOODLE у підготовці морських фахівців. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. № 4. С. 106-120.
9. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
10. Слюсаренко Н. В., Задорожня О. І. Розвиток інформаційних технологій в системі морської освіти України: історія та сьогодення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Випуск 50 / редкол. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 370–375.
11. Столяренко О. В. Термінологічні аспекти у визначенні сутності формування професійної компетентності майбутнього фахівця. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23629/51118.pdf?sequence=2&isAllowed=y
12. Strielkowski W. COVID-19 pandemic and the digital revolution in academia and higher education. *Preprints*, 2020040290. 2020. DOI: http://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1

References:

1. Babanskii, Yu. K., & Slastenin, V. A. (Ed.). (1988). *Pedagogika* [Pedagogy]. M.: Prosveshchenie [in Russian].
2. Bykov, V. Yu. (2010). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity [Modern tasks of informatization of education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1 (15). Retrieved from https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25 [in Ukrainian].
3. Verbitckii, A. A. (1991). Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active Learning in Higher School: A Contextual Approach]. M.: Vyssh. shk. [in Russian].
4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
5. Diahyleva, O. S., & Yurzhenko, A. Yu. (2018). Zaprovadzhennia modeli formuvannia komunikatyvnoi anhlomovnoi kompetentnosti u systemu profesiinoi pidhotovky maibutnikh sudnovykh mekhanikiv [Introduction of the model of communicative English competence formation in the system of professional training of future ship mechanics]. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky*, 3-4 (38-39), 92–98 [in Ukrainian].
6. Manila Amendments to the Annex to International Convention on Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping (ICC), 1978. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896_052#Text [in Ukrainian].
7. Popova, G. V. (2019). «Virtualno-realnoe sudno» kak iformatcionnaia pedagogicheskaia infrastruktura Khersonskoi gosudarstvennoi morskoi akademii ["Virtual reality ship" as an information pedagogical infrastructure of Kherson State Maritime Academy]. *Engineering and Educational Technologies*, 7 (1), 79–88 [in Russian].
8. Popova, H. V. (2019). Otsiniuvannia kohnityvnoho komponentu profesiinykh kompetentnostei zasobamy LMS MOODLE u pidhotovtsi morskykh fakhivtsiv [Assessment of the cognitive component of professional competencies using LMS MOODLE tools in the training of maritime specialists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 72 (4), 106-120 [in Ukrainian].
9. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiianov, E. N. (Ed.). (2002). *Pedagogika* [Pedagogy]. M.: Akademiia [in Russian].
10. Slyusarenko, N. V., & Zadorozhnia, O. I. (2018). Rozvytok informatsiinykh tekhnolohii v systemi morskoi osvity Ukrainy: istoriia ta sohodennia [Development of information technologies in the system of maritime education of Ukraine: history and nowadays]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 50, 370–375 [in Ukrainian].
11. Stoliarenko, O. V. (2016). *Terminolohichni aspekty u vyznachenni sutnosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia* [Terminological aspects in determining the essence of the professional competence formation of the future specialist]. Retrieved from https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23629/51118.pdf?sequence=2&isAllowed=y [in Ukrainian].
12. Strielkowski, W. (2020). COVID-19 pandemic and the digital revolution in academia and higher education. *Preprints*, 2020040290. Doi: 10.20944/preprints202004.0290.v1 [in English].

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

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MARITIME SPECIALISTS USING MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES

The article discusses the issue of forming the professional competences of future mariners in higher maritime education institutions by means of information and communication technologies, in particular during the COVID-19 pandemic. It has been emphasized that, the necessity to form professional competencies of future maritime specialists in the current conditions of total informatization of maritime education, including without separation from direct professional activity, requires the optimal organization of their training in a distance and blended form and the transformation of the management system of maritime educational institutions into a digital format.

It has been determined that the need for informatization of maritime education was repeatedly considered both at the legislative level and in the works of modern researchers on issues of digitalization of maritime education.

The essence of the concept of "competence", "professional competence" and the requirements for professional competences of specialists in the maritime industry has been analyzed.

The author states that the organization of distance and blended learning in maritime education institutions takes place with the help of the LMS Moodle system. Additional digital tools that can be used to shape the professional abilities of future maritime specialists have been also indicated.

It has been concluded that the successful formation of professional competencies of future maritime specialists today significantly depends on the possibilities of distance and blended learning, which today involves a combination of face-to-face learning with the use of distance technologies, special software, simulators, virtual (VR) and augmented reality (AR), online and multimedia using LMS Moodle or any other distance learning support system. The combination of various technological solutions for the formation of professional competences of maritime specialists allows future sailors to effectively acquire knowledge, form the necessary skills and, therefore, has a high economic effect and effectiveness of training.

Key words: competence, professional competence, maritime education, future specialists of the maritime industry, informatization of the educational process, LMS Moodle.

Дата надходження статті: 15.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Данилюк С. С.

UDC 378.147.016:656.61.052
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.357*

Lipshyts L. V.*,*
orcid.org/0000-0001-6443-3321

SOFT SKILLS DEVELOPMENT AS THE MEANS FOR EFFECTIVE COMMUNICATION OF SEAFARERS

The article substantiates the importance of soft skills development as they should be used by seafarers for effective communication.

The author emphasizes that as modern maritime industry is changing it needs specialists who possess professional competencies including developed soft skills to meet the requirements of the rapid transformations of the maritime sphere.

Such features that are required for effective teamwork on ships as mutual understanding, communication, positive atmosphere, professionalism, soft skills, adaptability are described in the article.

The author has analyzed the publications of some researchers on hard and soft skills and summarized that both types of skills enhance team work on the ships. It has been stated that soft skills are used to improve relationships between seamen on the ships.

Special attention is paid to communication of seamen as a great resource and tool for activity, understanding and cooperation. The author highlights that with a mixed crew communication becomes more important as crew members understand messages differently. Such features of good communication as closed-loop communication and challenge and response concept are analyzed in the article. In author's viewpoint those features are important for seamen as they should always be alert and correct the mistakes if they notice them. To interact without any conflicts and personal clashes seamen have to follow the rules of cooperation, tolerance, mutual understanding, and be flexible and adaptable as well.

As there is an inextricable link between hard and soft skills it is emphasized that maritime higher educational institutions should provide the students with well-designed and targeted training aiming at developing personal attributes and professional competencies. In this connection the teacher's role is significant.

Key words: communication, soft skills, seafarers, effective, development, flexibility, tolerance, adaptability, cooperation.

* © ***Lipshyts L. V.***

The statement of the issue. The maritime labour market of tomorrow won't be the same as that one of today because it is continuously changing in terms of requested skills, including soft skills. The maritime industry seems to be an interesting sphere to deepen and it imposes to seafarers a growing higher adaptability and flexibility in order to face the rapid transformations of the competences and skills that are required.

Servicing on ships is a team work. The so-called a "one-man-show" can't run the whole ship. Teamwork requires communication skills, mutual understanding in terms of cultural equality, supporting each other, creating positive atmosphere for realizing professional activity. Good interpersonal relationship among seafarers is a must in order to perform operations smoothly and safely on board ships. There are high chances of personal clashes, conflicts and dissatisfaction among crew members as currently the number of people on board is limited. So, good communication between the crew members is a key to successful and effective management on board.

The analysis of relevant research. Practitioners and scholars who work in education are interested in the problem of enhancing soft skills development.

According to O'Neil W. A. the majority of maritime accidents happen because of human factors [4, p. 95]. We agree with the point of view of some researchers that among the possible causes are lack of proper working attitudes, level of responsibility, interpersonal cooperation and effective crew resource management of some seamen. So, in our opinion, the ship's operational safety will be ensured if the ship's crew has adequate knowledge and skills in terms of suitable operating procedures and necessary regulations. Thus, it is rational to develop and improve soft skills further. This fact suggests that the combination of hard skills and soft skills is obvious.

In fact, hard and soft skills play a significant role in the process of human resource management as well as competence and have been deeply considered by the researchers [1, p. 14; 2, p. 111; 3, p. 27].

Hard skills are the abilities which are reflected in the activities of regular operating procedures. Soft skills are the abilities that help strengthen situational awareness, correct working attitudes and improve bridge resource management [6, p. 392].

According to Robles M. hard skills are technical competences related to specific occupations and tasks; for this reason, they can be easily defined and measured. They can be defined as those achievements included on a resume, such as education, work experience, knowledge, and level of expertise. Soft skills are the intangible, nontechnical, personality-specific competences that work as reinforcement for technical competencies and influence strongly organizational behaviors, helping the possibility for a worker to become a leader, facilitator, mediator and negotiator [5, p. 453].

The combination of hard skills and soft skills of bridge resource management should be addressed in bridge teams, to enhance bridge team work. Therefore, the analysis of both single control and bridge teamwork is a necessary foundation for research into this combination of hard and soft skills [8]. In addition, soft skills are potential factors that influence regular ship operation procedures performed by the activities of the crew.

Consequently, training of both soft skills and hard skills must be combined and cannot be separated.

Unlike hard skills, soft skills are applicable to a wider level, in all types of activities and, for this reason, they are defined as "transversal", and can represent a driving force for workers who want to reconvert their work experience in a perspective of flexibility [7, p. 4].

Working on the project "Second Life: seafarers work and live better having alternatives of a future job ashore" (2018) developed by the Italian Centre of Excellence on Logistics Transports and Infrastructure (CIELI) of the University of Genoa, and investigating seafarers' hard skills and soft skills, a group of such researchers as Torre, T., Giannoni, M., Colzi, G. summarizes that all seafarers of both deck and engine departments all have four soft skills: attention to detail, organizational skills, ability to work under pressure and time management,

and teamwork [7, p. 15]. By the way, the scholars have combined such soft skills as the ability to work under pressure and time management. They consider that «seafarers who manage their time are able to efficiently prioritize tasks and organize their agendas» [7, p. 15].

The purpose of the article. The aim of the article is to substantiate the importance of soft skills development for effective communication of seafarers on the ships.

The body of the research. Soft skills give a possibility to communicate with crew members in a workplace correctly and efficiently and are used to improve relationships between them. Soft skills are a part of social skills and the most important qualities for good managers (masters and chiefs on ships). In this regard, nowadays shipping companies' managers check soft skills by asking officer's subordinates and if it is found that he neglects the professional aspect of communication, he will be punished, even if he is a great and competent professional with a high level of knowledge and experience.

In the light of all above, communication is a great resource and can be considered as the most important human tool for understanding, cooperation and activity. In addition, good communication is viable when responsibilities are delegated. On the other hand, communication tensity may become a concern for ships' crew, company managers and ship owners. With a mixed crew, communication skills become more important because messages received are not often the same as messages sent. Strangely, people are pleased with a brief understanding of communication, but onboard communication briefness should not be accepted. Although one would expect that English as a working language on board would enhance understanding but it does not necessarily happen at sea because English proficiency level of crew members is different.

There are some features of good communication. In our opinion, such ones as closed-loop communication and challenge and response are of a great consideration for seamen. When repeating the orders, a seaman should ensure that they are well understood. In this way closed-loop communication is realized. A seaman should always assess the order to make sure that it makes sense and then observe to reassure himself that it is completed. When realizing challenge and response concept seamen must be ready to accept and consider reasonable challenges from other crew members. At the same time, seamen have to be alert to what is happening, and be prepared to speak up if they spot an error.

Based on the foregoing, it is worth to state that flexibility, cooperation, adaptability and tolerance are included in soft skills. Thus, neglection of the rules of life on board a ship will bring argues and spending time for needless conflict solution.

Having a cross-cutting feature soft skills are viable for seamen to give them a positive contribution to both their professional performance development and company development they work for.

Moreover, any seafarer can't work properly without performing those rules. So, a good ship manager must provide effective performing of workload without offending anyone and give maximum attention to crew teambuilding and creating positive atmosphere.

On the basis of the above arguments, we define soft skills as personal attributes and personality traits that enable seamen to possess situational awareness, interact effectively and build good relationships with other crew members, be successfully socialized and create comfortable working atmosphere.

In our opinion, maritime higher education institutions should provide the students with a broad range of professional knowledge as well as interpersonal skills to respond quickly to changes of the global maritime industry. Thus, equipping future seamen with hard skills is not enough for their further successful professional performance, career progression and life long-term learning.

In this context, the teacher's role is irreplaceable in terms of providing well-designed and targeted training to shape the students' personal attributes and professional qualities as an inextricable connection between soft and hard skills is obvious.

Conclusions. Finally, seafarers face transformations within the maritime sphere so they become the most vulnerable to the impacts of all the changing factors at the labour market.

We can reasonably confirm that seamen are requested growing adaptability, flexibility, self-organization, and tolerance to have a chance of vital opportunities for communicating and interacting without friction on the ships. In modern world professional development of a seaman does not only depend on his special qualifications needed for a particular job but in most cases it depends on soft skills that enable him to be more competitive at the maritime market.

This work could be used to continue a deeper investigation on importance of soft skills categories and soft skills development as a key factor for successful communication of seafarers on board. In this way, it would be possible to meet maritime labour market requirements focusing on the needed seafarers' competencies requested nowadays.

Bibliography:

1. Chouhan V., Srivastava S. Understanding competencies and competency modelling - A literature survey. *IOSR Journal of Business and Management*. 2014. Vol. 16, Is. 1.Pp. 14–22. URL: https://iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol16-issue1/Version-1/C016111422.pdf
2. Laker D. R., Powell J. L. The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*. 2011. Vol. 22, Is. 1. Pp. 111-122. DOI: https://doi.org/10.1002/hrdq.20063
3. Le Deist F. D., Winterton J. What is competence? *Human resource development international*. 2005. Vol. 8. Is. 1. Pp. 27–46. DOI: https://doi.org/10.1080/1367886042000338227
4. O'Neil W. A. The human element in shipping. *WMU J Marit Affairs 2*. 2003. Pp. 95–97. DOI: https://doi.org/10.1007/BF03195037
5. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. No. 75. Pp. 453–465. DOI: https://doi.org/10.1177/1080569912460400
6. Salas E., Wilson K. A., Burke C. S. and Wightman D. C. Does crew resource management training work? an update, an extension, and some critical needs. *Human Factors*. 2006. 48 (2). Pp. 392–412. DOI: 10.1518/001872006777724444
7. Torre T., Giannoni M., Colzi G. Investigating seafarers' hard and soft skills in maritime logistics: an overarching approach. *Impresa Progetto – Electronic Journal of Management*. 2019. No. 3. Pp. 1–20. DOI: 10.15167/1824-3576/IPEJM2019.3.1233
8. Zhang Wenbo. Assessing the competency of seafarers using simulators in bridge resource management (BRM) training. 2017. URL: https://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?article=1596&context=all_dissertations

References:

1. Chouhan, V. S., & Srivastava, S. (2014). Understanding competencies and competency modelling-A literature survey. *IOSR Journal of Business and Management*, 16 (1), 14–22. Retrieved from https://iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol16-issue1/Version-1/C016111422.pdf [in English].
2. Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22 (1), 111–122. DOI: https://doi.org/10.1002/hrdq.20063 [in English].
3. Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8 (1), 27-46. doi: https://doi.org/10.1080/1367886042000338227 [in English].
4. O'Neil, W. A. (2003). The human element in shipping. *WMU J Marit Affairs*, 2, 95–97. DOI: https://doi.org/10.1007/BF03195037 [in English].
5. Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 453-465. doi: https://doi.org/10.1177/1080569912460400 [in English].
6. Salas, E., Wilson, K. A., Burke, C. S., & Wightman, D. C. (2006). Does crew resource management training work? An update, an extension, and some critical needs. *Human Factors*, 48 (2), 392-412. doi: 10.1518/001872006777724444 [in English].
7. Torre, T., Giannoni, M., & Colzi, G. (2019). Investigating seafarers' hard and soft skills in maritime logistics: an overarching approach. *Impresa Progetto – Electronic Journal of Management*, 3, 1-20. doi: 10.15167/1824-3576/IPEJM2019.3.1233 [in English].
8. Zhang, Wenbo. (2017). Assessing the competency of seafarers using simulators in bridge resource management (BRM) training. Retrieved from https://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?article=1596&context=all_dissertations [in English].

Ліпшиць Л. В.,
orcid.org/0000-0001-6443-3321

РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК ЯК ЗАСОБУ ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ МОРЯКІВ

У статті обґрунтовується важливість розвитку м'яких навичок, оскільки вони повинні використовуватися моряками для ефективного спілкування.

Авторка підкреслює, що через те, що сучасна морська індустрія змінюється, їй потрібні фахівці, які володіють професійними компетенціями, зокрема розвиненими м'якими навичками, щоб відповідати вимогам швидкої трансформації морської сфери.

У статті описані такі риси, необхідні для ефективної командної роботи на суднах, як: взаєморозуміння, комунікабельність, позитивна атмосфера, професіоналізм, розвинені міжособистісні навички, адаптивність.

Авторка проаналізувала публікації деяких дослідників щодо твердих та м'яких навичок та резюмувала, що обидва типи навичок покращують командну роботу на суднах. Зазначено, що м'які навички використовуються для покращення стосунків між моряками на суднах.

Особливу увагу приділено спілкуванню моряків як величезному ресурсу та інструменту для діяльності, порозуміння та співпраці. Підкреслено, що у змішаному екіпажі спілкування стає важливішим, оскільки члени екіпажу по-різному розуміють повідомлення. У статті проаналізовано такі особливості успішної комунікації, як замкнута комунікація та концепція виклику та відповіді. На думку авторки, ці особливості важливі для моряків, оскільки вони повинні завжди бути напоготові та виправляти помилки, які помічають. Щоб взаємодіяти без будь-яких конфліктів і особистих зіткнень, моряки повинні дотримуватися правил співпраці, толерантності, взаєморозуміння, а також бути гнучкими та адаптивними.

Акцентовано, що, оскільки існує нерозривний зв'язок між твердими та м'якими навичками, заклади вищої морської освіти повинні забезпечувати здобувачів освіти добре спланованою та цілеспрямованою підготовкою, націленою на розвиток особистих якостей та професійних навичок. Роль викладача в цьому значуща.

Ключові слова: комунікація, м'які навички, моряки, ефективність, розвиток, гнучкість, толерантність, адаптивність, співпраця.

Дата надходження статті: 18.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 37.018.43:004
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.358*

Матішак М. В.*,*
orcid.org/0000-0001-9235-9835

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто особливості формування медіакультури майбутніх педагогів в процесі їх професійної підготовки. Визначено сутність ключових категорій проблеми «медіаосвіта», «медіакультура» та виявлено їх зміст в нормативно-правових документах та науковій літературі. Медіаосвіту охарактеризовано як частину освітнього процесу, спрямовану на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні, так

* © ***Матішак М. В.***

і новітні медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Зміст поняття «медіакультура» розглянуто в двох вимірах: суспільному й особистісному.

Установлено, що педагог повинен мати високий рівень медіакультури і володіти здатністю ефективно взаємодіяти з сучасними медіа, а також формувати відповідні компетенції в здобувачів освіти, їхніх батьків та інших учасників освітнього процесу. Обґрунтовано мету, завдання і зміст вибіркового освітнього компонента «Основи медіакультури» в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Виокремлено організаційно-педагогічні умови формування медіакультури майбутніх вихователів: упровадження освітніх компонентів для підвищення рівня медіакультури майбутніх педагогів; урахування результатів неформальної/інформальної освіти в контексті медіаосвіти; інтегрування елементів медіаосвіти в зміст освітніх компонентів, фахових дисциплін; стимулювання самоосвіти і саморозвитку упродовж життя. Доведено, що перелічені умови забезпечують цілісність і системність процесу формування медіакультури майбутніх педагогів, сприяють інтеграції медіаосвітнього компонента в процес їх професійної підготовки.

Ключові слова: медіаосвіта, медіакультура, медіаграмотність, професійна педагогічна підготовка, майбутні педагоги, організаційно-педагогічні умови, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві стрімкими темпами зростає кількість інформації, посилюється її вплив на життя і діяльність кожної людини. Для успішної орієнтації у світі медіа виникає потреба цілеспрямованого формування навичок критичного й аналітичного мислення, інформаційної компетентності особистості. Вагоме значення при цьому має система медіаосвіти, яка має реалізовуватися на різних рівнях і є «фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, відіграє стратегічну роль у вихованні патріотизму молоді, формуванні української ідентичності» [2] відповідно до положень Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). Провідна роль у процесі організації медіаосвіти, формування медіакультури і медіаграмотності дітей і молоді належить педагогам. Оскільки цей процес необхідно розпочинати з дошкільного дитинства, у змісті професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО необхідно передбачити належний рівень медіаосвіти. Це забезпечить формування особистої медіаграмотності здобувачів освіти, а також їх готовність до формування відповідних якостей у дітей дошкільного віку.

Аналіз досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що в сучасному науковому просторі інтерес до порушеної проблеми дедалі посилюється, з'являються наукові публікації, розробляються програми для розвитку медіаграмотності дітей різного віку та відповідне навчально-методичне забезпечення. Зокрема, теоретико-методологічні засади формування медіаграмотності та основ медіакультури здобувачів освіти представлено в наукових розвідках Н. Ашиток, О. Баришполець, О. Волошенюк, І. Колеснікової, О. Качури, Л. Найдьонової, В. Різуна, О. Семеног, І. Червінської, М. Ячменик та ін. Основоположні засади професійної підготовки майбутніх вихователів розкрито в працях Л. Артемової, Г. Бєлєнької, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лисенко, А. Машовець, Т. Поніманської та ін. У наукових дослідженнях К. Біницької, О. Кравчишиної, К. Крутій, І. Кузьми, І. Мардарової О. Янкович та інших дослідників конкретизовано окремі питання медіаосвіти дітей дошкільного віку та професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до означеного процесу. Попри значну кількість і високий рівень наукових розвідок порушеної проблеми потребують додаткової уваги організаційно-педагогічні умови розвитку медіакультури майбутніх вихователів і формування у них готовності до формування медіаграмотності дітей дошкільного віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку медіакультури майбутніх вихователів ЗДО під час їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У світовому науково-освітньому просторі категорія «медіаосвіта» використовується орієнтовно з 70-х років ХХ ст. і в документах ЮНЕСКО трактується як «навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа» [8, с. 8]. Підтверджено значущість засобів медіаосвіти задля підтримки основ демократичного суспільства, забезпечення прав і свобод громадян різних країн.

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) представлено розуміння поняття «медіаосвіта» як частини освітнього процесу, спрямованої на »формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій» [2].

Результати аналізу наукових праць (О. Баришполець, К. Біницька, В. Іванова, О. Кравчишина, І. Кузьма, Л. Найдьонова, В. Різун та ін.) переконують у варіативності й різноманітності підходів до трактування сутності досліджуваного поняття в сучасній науці, оскільки його зміст охоплює низку аспектів:

– вивчення особливостей сучасних медіа;

– формування в особистості готовності до аналізу, критичного осмислення, ефективної взаємодії з інформацією;

– розпізнавання і протидія маніпуляціям, дезінформації, фейкам у мас-медіа;

– розвиток інформаційної культури здобувачів освіти різних рівнів;

– підвищення рівня медіакультури громадян загалом.

У науковій літературі, нормативно-правових документах поняття «медіакультура» використовується у двох аспектах. У широкому розумінні, суспільному вимірі, це культура сприймання, виробництва соціумом інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, технологій комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передавання інформації [2]. О. Баришполець наводить декілька тлумачень цієї категорії, а саме: сукупність матеріальних і духовних цінностей у медіапросторі; особливий тип інформаційної епохи; культура сприймання, аналізу інформації, соціальних явищ суспільством; рівень чинного законодавства у сфері мас-медіа [1, с. 42].

В особистісному вимірі медіакультуру розуміють як «здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі, здійснювати ціннісно-вольову рефлексивну регуляцію інформаційної поведінки» [2]. У контексті означеного особистість здатна розпізнавати, сприймати, розуміти, аналізувати, оцінювати медіаінформацію, адекватно реагувати на неї, розвиватися, займатися медіатворчістю тощо. Водночас, на думку науковців, поняття «медіакультура особистості» охоплює такі складові як медіаобізнаність, медіаграмотність, медіаосвіченість [1, с. 42].

У контексті педагогічної діяльності саме педагог повинен мати високий рівень медіакультури і володіти здатністю ефективно взаємодіяти з сучасними медіа, а також формувати відповідні компетенції в здобувачів освіти, їхніх батьків та інших учасників освітнього процесу. Таким чином реалізовується положення «Концепції розвитку педагогічної освіти» про те, що «на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом і провідником позитивних змін» [9]. Важливою умовою для якісної професійної підготовки педагогів є використання в сучасних закладах вищої освіти новітніх технологій, мультимедійних засобів, якісного медіаконтенту тощо. Означене, на думку науковців, сприяє функціонуванню інноваційного освітнього середовища у ЗВО і дозволяє формувати медіакультуру здобувачів освіти використовуючи досягнення в галузі сучасних інформаційних технологій.

Вагоме значення для ефективної медіаосвітньої підготовки майбутніх вихователів ЗДО має впровадження відповідних освітніх компонентів. Так, у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника у змісті освітньої програми спеціальності 012 Дошкільна освіта (ОР «магістр») з-поміж вибіркових освітніх компонентів циклу професійної підготовки виокремлено навчальну дисципліну «Основи медіакультури». Актуальність упровадження освітнього компонента зумовлена потребою розвитку критичного та аналітичного мислення особистості задля успішної орієнтації в сучасному інформаційному просторі, формування здатності майбутніх вихователів ЗДО розуміти особливості впливу медіа на всіх учасників освітнього процесу, позитивні та негативні аспекти такого впливу, оволодіти способами розпізнавання дезінформації, маніпуляцій, фейків, специфіку використання потенціалу медіа для розвитку закладів дошкільної освіти.

Окрім зазначеного, у змісті навчальної дисципліни передбачено формування здатності майбутніх вихователів ЗДО до розвитку медіаграмотності дітей дошкільного віку, оскільки саме цей період є першим етапом інтеграції особистості в інформаційний простір. Означену проблему комплексно досліджує І. Кузьма. У монографії авторка пропонує визначення сутності поняття «медіаосвіта в ЗДО» і зазначає, що «це частина освітнього процесу з трикомпонентною структурою (навчання «про медіа», «через медіа», «для медіа»), яке реалізовується завдяки партнерству вихователів ЗДО, батьків, дітей, забезпечує розвиток критичного мислення, свідоме і відповідальне сприймання інформації всіма учасниками освітнього процесу» [4, с. 12]. Погоджуємося з дослідницею щодо гармонійного залучення до процесу медіаосвіти батьків та дітей дошкільного віку шляхом партнерської взаємодії. Відповідно до положень Концепції впровадження медіаосвіти, дошкільний компонент має максимально інтегруватися в освітній процес і спрямовуватися на «збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини» [2].

Наведені підходи засвідчують потребу інтегрувати у зміст професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО форми, методи, прийоми, спрямовані на розвиток у дошкільників інфомедійної грамотності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. І. Кузьма наголошує, що «для формування мотивації до медіаосвіти необхідно врахувати особливості дошкільного та молодшого шкільного віку і забезпечити, щоб форми й методи освітнього процесу були цікавими, корисними та привабливими (емоційно забарвленими, видовищними, радісними)» [5, с. 34]. Отже, важливо формувати медіакомпетентність у майбутніх педагогів, а також здатність упроваджувати медіаосвіту для виконання професійних завдань у різних формах освітньо-виховної діяльності в ЗДО.

У контексті вивчення дисциплін, спрямованих на формування медіакультури майбутніх педагогів (як-от: «Основи медіакультури», «Медіаосвіта педагога» тощо), доцільно передбачати теми для ознайомлення студентів з принципами, змістом і методами формування медіаграмотності дітей. Необхідно ознайомити студентів з парціальними освітніми програмами для дітей старшого дошкільного віку та навчально-методичними посібниками для вихователів ЗДО щодо розвитку медіаграмотності дошкільників. Українськими авторами впродовж останніх років розроблено низку методичних порадників, а саме: навчально-методичний посібник «Батьки, діти та медіа: путівник із батьківського посередництва» (О. Волошенюк, О. Мокрогуз; за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, 2017 р.), парціальна програма «Медіадошкільник: парціальна програма з медіаосвітньої діяльності для дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя)» (Г. Дегтярьова, О. Тарасова, А. Фоменко; за заг. ред. О. Волошенюк, Г. Дегтярьової, В. Іванова, 2019 р.), «Soft skills для розвитку дитини: емоційний інтелект, комунікація та медіаграмотність. Медіаальбом для наймолодших» (Ю. Зоря, Н. Степанова / За редакцією О. Волошенюк. Ілюст. А. Павленко, 2021 р.) та інші.

У посібнику «Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти» (за ред. О. Волошенюк) докладно охарактеризовано методику викладання медіаосвіти для дітей дошкільного віку, представлено практикум для занять дітьми 5–6 років, а також наведено методичні розробки тренінгів для вихователів ЗДО. Зміст посібника охоплює актуальні питання організації медіаосвіти і передбачає формування в дошкільників медійних та інформаційних навичок. З-поміж таких навичок авторами виокремлено: використання інформації; відносини в медійному середовищі; мова медіа; творче використання медіазасобів; етика в інформаційному середовищі; безпека в інформаційній сфері; право в інформаційному та медійному середовищі; економічні аспекти медіа [7, с. 5–8].

Перелічені уміння і навички необхідно формувати через різні види діяльності, з використанням медіатекстів, медіазасобів, опертям на креативний компонент медіаосвіти, тобто формувати в дошкільників уміння не лише розпізнавати, розуміти, критично осмислювати й оцінювати медіаінформацію, а й самостійно створювати власні творчі роботи. Погоджуємося з авторами посібника щодо максимального зосередження на практичному складнику медіаосвіти з урахуванням доступності та зацікавленості дітей тими чи іншими медіазасобами. Відповідно зростають вимоги і до готовності майбутніх вихователів ЗДО до такої діяльності.

Вагомим аспектом медіаосвіти майбутніх педагогів є формування у них здатності до самоосвіти, оскільки світ змінюється, обсяг інформації збільшується, удосконалюються технології тощо. Погоджуємося з М. Машовець з приводу того, що в студентів уже на етапі навчання в закладах вищої освіти слід формувати здатність «компетентно відповідати на виклики часу, постійно займатися самоосвітою, працювати над удосконаленням власного педагогічного стилю, тим самим підвищуючи свій професійний рейтинг з метою легкої адаптації в професійне середовище» [6, с. 343].

Автори Стандартів вищої освіти ОР «бакалавр» та «магістр» за спеціальністю 012 Дошкільна освіта з-поміж спеціальних компетентностей також виокремлюють здатність до самоосвіти та саморозвитку, безперервності в освіті, здатності до навчання впродовж життя. Практичний досвід переконує в тому, що збагачувати свою медіакомпетентність необхідно постійно, опановувати новими методами і технологіями, способами аналізу й критичного осмислення інформації, виявлення і протидія новітнім методам маніпуляцій у медіа. Це зумовлено не лише потребами щодо професійного розвитку, а й особистісного самовдосконалення, формування громадянської позиції тощо.

В означеному контексті підвищується значення неформальної та інформальної освіти, які можуть реалізовуватися як на етапі професійної підготовки, так і в безпосередньо в професійній діяльності в закладах освіти. Під час навчання в закладах вищої освіти результати неформальної та інформальної освіти враховуються відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», нормативно-правових документів МОН України та положень закладів вищої освіти, які визначають порядок організації такої роботи. З огляду на актуальність порушеної проблеми розробляється і впроваджується дедалі більше освітніх програм, онлайн-курсів, вебінарів, які спрямовані на підвищення медіакультури особистості в громадянському суспільстві. Уважаємо доцільним стимулювання здобувачів освіти до участі в таких програмах, проходження онлайн-курсів з медіаосвіти тощо.

Згідно з положеннями нормативних документів зарахування результати неформального та інформального навчання можуть визнаватися на рівні окремих видів навчальної роботи за відповідними освітніми компонентами. Наприклад, вивчення навчальної дисципліни «Основи медіакультури» передбачає проведення самостійної роботи студентів, яку доцільно організовувати шляхом проходження онлайн-курсів на освітніх платформах «Coursera», «Prometheus», «EdEra» та інших. Для підвищення рівня компетентності майбутніх магістрів у сфері медіакультури, розвитку навичок

аналітичного і критичного мислення, поглиблення знань і уявлень про медіазасоби і медіатехнології пропонуються курси на платформах «Prometheus» та «EdEra», а саме «Медіаграмотність: практичні навички», «Інформаційна гігієна. Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні», «Медіаграмотність для освітян», «Години медіаграмотності», «Very Verified: онлайн-курс з медіаграмотності», «Фактчек: Довіряй-перевіряй» та інші. Наприклад, онлайн-курс «Години медіаграмотності» спрямований на ознайомлення слухачів з особливостями інформаційних повідомлень, усвідомлення потреби перевіряти їх, розпізнавати фейки, дезінформацію та маніпуляції в медіа, збагачення знань про різновиди медіа та їх класифікацію, а також особливості прихованої реклами та її вплив на споживача. Таким чином студенти удосконалюють професійні та ключові компетентності, розвивають критичне та аналітичне мислення, усвідомлюють необхідність перевірки інформації та оволодівають способами такої перевірки, збагачують уміння і навички науково-дослідницької діяльності тощо.

Огляд змісту перелічених курсів засвідчує їх актуальність та практичну значущість для професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО і водночас формує у здобувачів освіти досвід і бажання опановувати нові компетенції у форматі онлайн-навчання і в майбутньому. Актуальність використання такого виду роботи підтверджено також задекларованими можливостями підвищення кваліфікації педагогів і врахування результатів проходження сертифікованих онлайн-курсів під час атестації педагогічних працівників.

Спираючись на положення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні та інших нормативних документів, результати наукових досліджень провідних учених, потреби теорії і практики сучасної вищої освіти, нами було виокремлено організаційно-педагогічні умови впровадження медіаосвіти в процес професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО (рис. 1).

Реалізація виокремлених організаційно-педагогічних умов передбачає:

– упровадження в освітній процес відповідних навчальних дисциплін, зорієнтованих на збагачення медіакультури майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти, а також на формування їх готовності до використання отриманих компетентностей у майбутній професійній діяльності безпосередньо в освітньому процесі ЗДО;

– урахування результатів неформальної/інформальної освіти у контексті медіаосвіти (проходження спеціальних курсів, участь у тематичних вебінарах, залучення до проєктів з питань медіаосвіти здобувачів різних рівнів);

– інтегрування елементів медіаосвіти у зміст освітніх компонентів циклів загальної та професійної підготовки, фахових дисциплін;

– формування здатності до самоосвіти та саморозвитку, підвищення рівня медіакультури у зв'язку з безперервним процесом появи нових медіазасобів, технологій, способів маніпуляції та дезінформації.

Рис. 1. Організаційно-педагогічні умови формування медіакультури майбутніх вихователів ЗДО (повиправляти у схемі)

Висновки. Отже, щоб ефективно реалізовувати медіаосвітню діяльність майбутні педагоги мають володіти високим рівнем особистої медіакульутри, бути готовими до саморозвитку й самоосвіти, розуміти основні принципи та підходи до організації медіаосвіти в ЗДО, засвоїти різноманітні форми, методи і прийоми формування в дітей медіаграмотності, а також розуміти сучасні й актуальні інтереси дошкільників, основні напрями взаємодії дошкільників із медіапростором, вікові та особистісні уподобання вихованців тощо. Представлені в статті організаційно-педагогічні умови забезпечують цілісність і системність процесу формування медіакультури майбутніх педагогів, сприяють інтеграції медіаосвітнього компонента в процес їх професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень порушеної проблеми вбачаємо у виявленні й конкретизації шляхів формування медіакультури майбутніх вихователів ЗДО в руслі сучасних методологічних підходів до професійної педагогічної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Баришполець О. Т. Український словник медіакультури. Київ: Міленіум, 2014. 196 с.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. *Л.* А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016. 16 с.
3. Кравчишина О. О. Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2018. 23 с.
4. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / за наук. ред. проф. Чайки В. М. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2019. 188 с.
5. Кузьма І. Формування мотивації до медіаосвіти в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 32–38.
6. Машовець М. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 4 (48). С. 339–347.
7. Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти: навчально-методичний посібник / за ред. О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова, Г. А. Детярьова. Київ: АУП, ЦВП, 2020. 79 с.
8. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
9. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

References:

1. Baryshpolets, O. T. (2014). *Ukrainskyi slovnyk mediakultury* [Ukrainian Dictionary of Media Culture]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
2. Naidonova, L. A., & Sliusarevskyi, M. M. (2016). *Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini* [The concept of media education in Ukraine]. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
3. Kravchyshyna, O. O. (2018). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia zasobiv mediaosvity u navchalno-vykhovnomu protsesi doshkilnykh navchalnykh zakladiv* [Formation of readiness of future educators to use the means of media education in the educational process of preschool educational institutions]. (Candidate's thesis). Luhansk Taras Shevchenko National University. Starobilsk [in Ukrainian].
4. Kuzma, I. I. (2019). *Formuvannia mediahramotnosti ditei starshoho doshkilnoho viku: teoriia i tekhnolohiia* [Formation of media literacy of older preschool children: theory and technology]. Ternopil: Osadtsa Yu. V. [in Ukrainian].
5. Kuzma, I. I. (2020). Formuvannia motyvatsii do mediaosvity v ditei starshoho doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Formation of motivation for media education in children of senior preschool and primary school age]. *Pedahohichnyi almanakh,* 46, 32–38 [in Ukrainian].

6. Mashovets, M. (2015). Pidhotovka suchasnoho pedahoha ditei doshkilnoho viku v umovakh minlyvoho sotsiumu [Training of a modern teacher of preschool children in a changing society]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies,* 4 (48), 339-347 [in Ukrainian].
7. Volosheniuk, O. V., Ivanova, V. F., & Detiarova, H. A. (2020). *Mediahramotnist i krytychne myslennia v zakladi doshkilnoi osvity* [Media literacy and critical thinking in preschool education]. Kyiv: AUP, TsVP [in Ukrainian].
8. Ivanov, V. F., Volosheniuk, O. V., & Rizun, V. V. (2012). *Mediaosvita ta mediahramotnist* [Media education and media literacy]. Kyiv: Tsentr vilnoi presy [in Ukrainian].
9. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine On approval of the concept of development of pedagogical education, No. 776 dated July 16, 2018. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti [in Ukrainian].

Matishak M. V.,
orcid.org/0000-0001-9235-9835

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MEDIA CULTURE OF FUTURE TEACHERS

The article considers the peculiarities of the formation of media culture of future teachers in the process of their professional training. The essence of the key categories of the problem «media education», «media culture» is determined and their content in the legal documents and scientific literature is revealed. Media education is characterized as part of the educational process aimed at forming media culture in society, preparing individuals for safe and effective interaction with the modern media system, including both traditional and modern media, taking into account the development of information and communication technologies. The meaning of the concept of «media culture» is considered in two dimensions: social and personal.

It is established that the teacher must have a high level of media culture and have the ability to interact effectively with modern media, as well as to form appropriate competencies in students, their parents and other participants in the educational process. The purpose, tasks and content of the selective educational component «Fundamentals of Media Culture» in the process of professional training of future teachers are substantiated.

The organizational and pedagogical conditions for the formation of media culture of future educators are highlighted: the introduction of educational components to improve the level of media culture of future teachers; taking into account the results of non-formal / informal education in the context of media education; integration of elements of media education in the content of educational components, professional disciplines; stimulating self-education and self-development throughout life. It is proved that the listed conditions ensure the integrity and systematization of the process of formation of media culture of future teachers, promote the integration of the media educational component in the process of their professional training.

Key words: media education, media culture, media literacy, professional pedagogical training, future teachers, organizational and pedagogical conditions, preschool children.

Дата надходження статті: 17.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:62/68
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.359

***Озекін А. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-5337-5936

МІЖНАРОДНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАЦІ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПРАЦІ І ТЕХНОЛОГІЙ

У статті автором представлено різноаспектність діяльності Міжнародної організації праці, мета якої – сприяння культурі безпеки і гігієни праці у всьому світі. Згадано святкування 28 квітня Всесвітнього дня безпеки праці. Проаналізовано статистичні дані Звіту «Дитяча праця. Глобальні оцінки 2020, тенденції та шлях уперед», оприлюдненого у 2021 році, стосовно дитячої праці у світі, який готується кожні чотири роки Міжнародною організацією праці (International Labour Organization) та Дитячим фондом при Організації Об'єднаних націй (United Nations Children's Fund), де сказано, що у світі до дитячої праці залучено 160 млн. дітей, з яких виконують небезпечну роботу − 79 млн, причому за їх прогнозом буде зростання дітей, які працюють, із 160 мільйонів у 2020 році до 168,9 мільйонів до кінця 2022 року. Визначено, що пріоритетність праці дітей віком від 5 до 17 років охоплює роботу в сільському господарстві (70%) та сімейному господарстві (72,1 %), а також наголошується що кожна четверта дитина віком від 5 до 11 років і майже половина дітей віком від 12 до 14 зайняті в сімейному господарстві. Наголошено, що наразі Міжнародна організація праці реалізує в Україні проєкт «Інклюзивний ринок праці для створення робочих місць в Україні» за фінансуванням Міністерства закордонних справ Данії, який передбачає вдосконалення навчальних програм з трудового навчання і технологій, покращення освітніх можливостей, сприятиме розвитку двоступеневої системи освіти, де більше уваги приділяється практичному навчанню та співпраці з роботодавцями, розбудовуванню спроможності закладів освіти для сприяння зменшенню невідповідності кваліфікації працівників вимогам ринку праці, оновленню програм виробничого навчання та спецтехнології, облаштуванню навчально-виробничих майстерень.

Зазначено, що підготовка дітей до праці в сучасній школі знаходиться невідповідно до сучасних викликів деглобалізації і вимагає нового вчителя праці і технологій, підготовка якого повинна базуватися на компетентнісній парадигмі, де основною є здоров'язбережувальна компетентність.

Ключові слова: Міжнародна організація праці, дитяча праця, безпека праці, компетентнісний підхід, майбутні учителі праці і технологій, здоров'язбережувальна компетентність.

Постановка проблеми. 28 квітня відзначають Всесвітній день безпеки праці, оголошений Міжнародною організацією праці (МОП), яка була створена у 1919 р. (Швейцарія), у страшні післявоєнні роки лихоліття, що принесла Європі Перша світова війна. Україну прийняли до МОП у 1954 р. і, як зазначається в Енциклопедії України, це єдина організація в системі ООН (з 1946 року), де «трудящі поряд із представниками урядів і підприємців беруть участь у її роботі» [3]. Головною метою організації окреслено створення міжнародних стандартів праці шляхом заохочення економічних і соціальних програм (базові права людини, професійне зростання, соціальне забезпечення, умови праці, професійна безпека, охорона здоров'я й трудові відносини). Також МОП визначила основні напрями своєї діяльності (розроблення та прийняття міжнародних трудових норм (конвенцій і рекомендацій); технічне співробітництво). Серед найважливіших конвенцій МОП можна виділити: «Про скасування примусової праці» (1930, 1957), «Про свободу асоціації і захист права на організацію» (1948, 1949),

[*]© *Озекін А. В.*

«Про дискримінацію в галузі праці і зайнятості» (1958), «Про політику в галузі зайнятості» (1964), Конвенція «Про найгірші форми дитячої праці» (1999) та ін. [3].

У 1969 р., з нагоди 50-річчя, «За діяльність із створення «інфраструктури миру» і зміцненню братства між народами» МОП було присуджено Нобелівську премію миру. Наголосимо, що з 1901 по 2020 роки 25 окремих організацій стали лауреатами всесвітньовідомої премії, як-от: Міжнародний комітет Червого Хреста (тричі), Служба Верховного комісара ООН у справах біженців (двічі), Міжнародна кампанія із заборони ядерної зброї (2017), Світова продовольча програма (2020) та ін. [10].

Наразі Міжнародна організація праці реалізує в нашій країні проєкт «Інклюзивний ринок праці для створення робочих місць в Україні» за фінансуванням Міністерства закордонних справ Данії [4].

Тому, у сучасних умовах, коли процеси деглобалізації насуваються на людство невпинним кроком, на часі постає питання – як домогтися того, щоб якнайбільше людей були компетентними організовувати безпечну працю, працювати в безпечних умовах, у здоровому виробничому навколишньому середовищі, розуміли і несли відповідальність за безпеку праці, виконуючи свою роботу, демонструючи здоров'язбережувальну поведінку та діяльність з урахуванням індивідуальних та власних потреб.

Аналіз досліджень. Компетентнісний підхід до викладання охорони праці та безпеки життєдіяльності особистості в процесі підготовки майбутнього вчителя праці та технологій висвітлено в наукових доробках Н. Бібік, Т. Бойченко, О. Овчарук, О. Бурова, О. Домбровської, Т. Літвінової, М. Кобилянської, М. Корця, С. Толочко та ін.; гендерний підхід із цього питання розгядала Н. Слюсаренко; своєю чергою, феномен здоров'язбережувальної компетентності та її формування оприлюднено в низці праць вітчизняних учених: Т. Андрющенко, Н. Башавець, О. Ващенко, М. Євтух, О. Митчик, С. Толочко, О. Халло, С. Харченко Н. Хольченкова, Т. Шаповалова, Є. Шолохова та ін.

Мета статті – окреслення напрямів трудового навчання дітей згідно зі Звітом МОП (2021) і підготовки майбутніх учителів праці та технологій, яка базується на компетентнісній парадигмі, де здоров'язбережувальна компетентність визначається однією з основних.

Виклад основного матеріалу. Оскільки виховання культури праці, становлення майбутньої людини ПРАЦІ (ми маємо на увазі не тільки робітничі професії, бо лікар чи професор також можуть ремонтувати власний автомобіль або користуватися газозварювальним апаратом чи виконувати будівельні роботи, наприклад, під час будівництва паркану чи сараю, обробляти садову ділянку) організовано починається зі школи, з уроків праці, а ще раніше − з сім'ї (але цінності та культуру, які кожна родина виголошує, можуть бути різні). І головним тут виступає учитель праці і технологій, випускник інженерно-педагогічного факультету, який повинен донести своїм учням цінність і значущість праці, закласти їм основи безпечної культури праці, що далі буде позитивно впливати на їх професійну виробничу діяльність, бо від високого рівня культури праці будуть у виграші всі: і сам працівник та його родина, і роботодавець, і соціум, в якому він знаходиться.

Оскільки становлення поняття «здоров'язбережувальна компетентність» відбувається на стикові різних галузей наукових розвідок, будемо підтримувати визначення, запропоноване професором С. Толочко, здоров'язбережувальна компетентність − це «інтегроване, стійке утворення особистості, що характеризує його психологічні якості (психологічна складова частина), уміння, навички, характеристики та властивості (практична складова частина), задля збереження фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я свого та оточення, які забезпечують його функціонування та зміцнення, можливість вільного володіння здоров'язбережувальною діяльністю» [11, с. 177].

З огляду на те, що Україна стала повноправним членом МОП у 1954 р., нашу увагу привернув Сектор охорони здоров'я (СОЗ) згаданої організації, який є одним із фундаментальних секторів будь-якого суспільства та економіки, схвалює фундаментальні принципи права людини на здоров'я та соціальний захист і забезпечення в дійсності даних принципів. Також цей сектор є основним сектором зайнятості з важливим потенціалом у створенні робочих місць. Водночас СОЗ наголошує, що глобальна нестача та нерівний розподіл кваліфікованого медичного персоналу є основною перешкодою для забезпечення загального доступу до медичної допомоги, через що Комісія ООН із зайнятості в охороні здоров'я та економічного зростання привернула увагу до необхідності надання інвестицій щодо підготовки кадрів з охорони здоров'я, підкреслюючи внесок галузі охорони здоров'я в національне економічне зростання країни. МОП підтримує покращення умов праці та трудових відносин через галузеві трудові стандарти та соціальний діалог, а також співпрацює зі Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) для

сприяння сприятливому та здоровому робочому середовищу для працівників [13].

У свою чергу, у монографічному дослідженні Р. Білик, у якому здійснено аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів технології, наголошується, що «велика кількість педагогів, що закінчили ЗВО більше ніж п'ять років тому, здобули базову педагогічну освіту, яка була орієнтована на цінності та зміст знань, які вже сьогодні втратили свою актуальність. Найбільш дієвим засобом координації між отриманою базовою освітою та вимогами сучасної післядипломної освіти може стати, участь у роботі різноманітних інтернет конференціях, форумах, обмін інформації за допомогою електронної пошти» [1, с. 64].

Наголосимо, що у межах нашого дослідження ми зосередилися на вивченні тенденцій праці, зокрема дитячої, до виконання яких видів праці залучаються діти у світі, що покаже пріоритетні напрями підготовки майбутніх учителів праці і технологій, формування у них необхідних для подальшої роботи з дітьми професійних компетентностей, а з іншої сторони, зі сторони учнів, – також стане зрозуміло, над формуванням яких компетентностей у вихованців треба працювати вчителю в закладах загальної середньої освіти або майстру виробничого навчання у закладах професійно-технічного навчання.

З метою вивчення світових тенденцій стосовно праці, ми звернулися до зарубіжних офіційних джерел, які підготовлені на базі отриманих статистичних даних. Одне із них − «Дитяча праця. Глобальні оцінки 2020, тенденції та шлях уперед» [12], підготовленого Міжнародною організацією праці та Дитячим фондом при Організації Об'єднаних Націй, де досліджено залучення дітей віком від 5 до 17 років до праці, оприлюдненого у 2021 р.

МОП презентує такі звіти один раз у чотири роки. Цей Звіт описує масштаб і ключові характеристики дитячої праці на сьогодні та зміни, що відбуваються з часом відповідно до оцінок дитячої праці, зроблених МОП з інтервалом в чотири роки, починаючи з 2000 р. Порівняння проводилося у межах 2016-2020 рр., а проведені розрахунки засновані на екстраполяції отриманих даних національних опитувань домогосподарств, де було охоплено діти віком від 5 до 17 років (тобто дві третини населення світу).

Тож, до дитячої праці у 2020 р. було залучено 160 млн. дітей, з яких виконують небезпечну роботу 79 млн. Працюють як дівчатка, так і хлопці [12, с. 12] (рис. 1).

У Звіті [12, с. 8] акцентується увага на те, що дитяча праця була і залишається постійною проблемою у світі, про що свідчать останні глобальні показники за 2020 рік: 160 мільйонів дітей віком від 5-17 років працюють, з яких 63 млн дівчат і 97 млн. хлопців, що складає частку 1:10 до усього світового дитинства. Причому 79 млн дітей, майже половина всіх тих, хто працював, виконували небезпечну роботу, яка безпосередньо є загрозою для їхнього здоров'я, безпеки та морального розвитку.

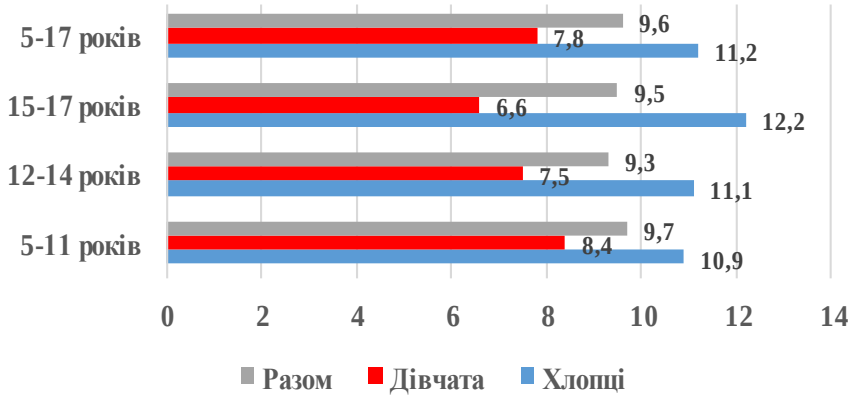

Рис. 1. Праця дітей у віці від 5-17 років у 2020 р. (у %) [12, с. 12].

Нашу увагу привернули показники (рис. 1) залучення дівчат до праці, де найбільший відсоток припадає на маленьких дівчат від 5 до 11 років (8,4 %), далі від 12 до 14 років (7,5%) і найменший показник дівчат, які працюють з 15 до 17 років (6,6 %). Тобто, дорослішаючи, дівчата показують тенденцію спадання зайнятості в дитячій праці.

Тоді як ситуація з хлопцями – протилежна. Вони демонструють свою зайнятість, до того ж без різких змін: як пішли працювати з 5 до 11 років (10,9 %), далі незначне збільшення на 0,2 % (від 12 до 14 років стало 11,1 %), і від 15 до 17 років дитяча праця засвідчила зростання на 1,1 % (12, 2 %).

Дані рис. 1 слугують підставою для висновку, що хлопці більш залучені до дитячої праці (11,2 %) ніж дівчата (7,8 %) і в абсолютних цифрах хлопці в дитячій праці перевищують кількість дівчат на 34 мільйони, але (як наголошується у Звіті), коли «визначення дитячої праці розширюється, включаючи домашні справи протягом 21 години і більше на тиждень, гендерний розрив у поширеності серед хлопчиків і дівчаток від 5 до 14 років зменшується майже вдвічі» [12, с. 9].

При цьому слід підкреслити, що показники зайнятості дітей трудовою діяльністю в галузях економіки (рис. 2) розподілилися таким чином: найбільший відсоток припав на трудову діяльність дітей у сільському господарстві (70%), і далі, з величезним відривом, праця в індустрії послуг (19,7 %) та у промисловості (10,3 %).

У сільській місцевості проживає 122,7 млн дітей, які працюють, порівняно із 37,3 млн міських дітей. Поширеність дитячої праці в сільській місцевості набагато перевищує показник у дітей, які проживають у місті.

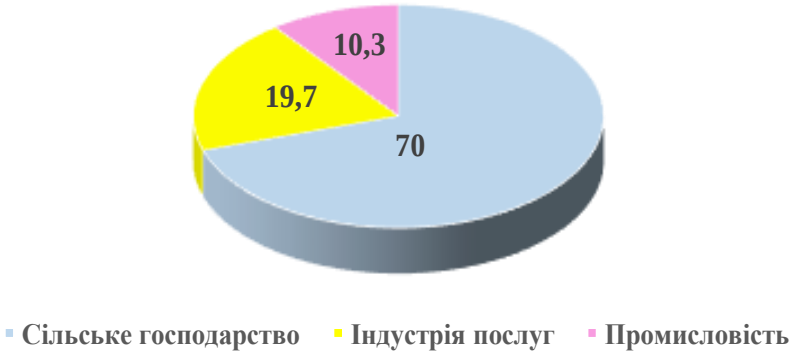

Рис. 2. Зайнятість дітей у галузях економіки у світі віком від 5 до 17 років (%) [12, с. 13].

У контексті викладеного вище, уважаємо за потрібне розглянути показники, представлені на рис. 3, де показано розподіл дітей віком від 5 до 17 років за трудовою діяльністю у світі (%).

Рис. 3. Розподіл дітей віком від 5 до 17 років за трудовою діяльністю у світі (%) [12, с. 13].

З них наочно видно, що відсоток усіх дітей, які працюють у сімейному господарстві, – 72,1 % (до того ж у Звіті наголошується, що 83 % в сімейному господарстві працюють діти віком від 5 до 11 років [12, с. 9]), дитина як найманий працівник – 17,2 % і як самозайнятий – 10,7 %.

Тож ми за результатами Звіту отримали дуже важливі 2 позиції, які є лідерами за дитячою працею віком від 5 до 17 років, а саме: сільське господарство (70 %) і дитяча праця у сімейному господарстві (72,1 %), де у Звіті уточнюється, що кожна четверта дитина віком від 5 до 11 років і майже половина дітей віком від 12 до 14 зайняті у сімейному господарстві.

Сімейне господарство – це робота в сім'ї, на сімейних фермах, мікропідприємствах, в теплицях, бджільництві, фруктових садах, полях, тобто це праця аграріїв, яка є небезпечною, хоча існує думка, що діти працюють під наглядом батьків і все буде добре, − це не так. Безпека дитини, здоров'язбережувальна спрямованість на працю дитини повинні виконуватися першочергово.

В умовах сьогодення, коли весь світ постав на порозі продовольчої кризи та глобалізаційних наслідків, одним із яких є утворення мегаполісів (які треба буде всі прогодувати і ми повинні бути підготовленими до цього), позаяк Україна, будучи аграрною країною, завжди була світовою житницею, одним із провідних світових експортерів зернових та зернобобових, тому створення сімейних фермерських господарств постало на часі, як-от протягом двох років (2020–2021 рр.) тільки на Рівненщині було створено 31 таке господарство [3]. Зрозуміло, що діти є членами родини і батьки будуть залучати їх до праці.

До речі, в контексті сказаного, у Звіті представлено окремий документ вимірювання небезпечних неоплачуваних побутових послуг дітьми. Індикатор фіксує продуктивність виконання домашніх обов'язків дітьми віком від 5 до 14 років протягом 21 і більше годин на тиждень, причому часові пороги для дітей віком від 15 до 17 років відсутні. Діти, які працюють довше, також вважаються залученими до дитячої праці. Довший час визначається як 43 або більше годин на тиждень, і є той самий поріг, який використовувався у попередніх глобальних оцінках. Ця цифра приблизно відповідає нормальній тривалості роботи для дорослих, передбаченій національним законодавством, переважно від 40 до 44 годин [12, с. 79].

У підсумку Звіт дає прогноз, над яким треба замислитися всім, про те, що дітей, залучених до дитячої праці може зрости із 160 мільйонів у 2020 р. до 168,9 мільйонів

до кінця 2022 р.! Хоча тенденція активного пошуку роботи і бажання студентів працювати з першого курсу університету чи коледжу чітко простежується і в українських закладах освіти. Але постає питання: чи підготовлена і здатна юнь безпечно працювати і перебувати у безпеці працюючи?

Авторка наукової студії «Підготовка вчителів трудового навчання і технологій в Україні: історико-педагогічний аспект», Л. Павлюк, здійснила ретельний ретроспективний аналіз особливостей підготовки вчителів трудового навчання в закладах освіти України у кінці XIX–XX столітті, пише, що у 50-х роках (!) «найбільш принциповою зміною стало введення уроків праці в 1–4 класах, практичних занять у майстернях та на дослідних ділянках у 5–7 класах і практикумів з машинознавства, електротехніки та сільського господарства у 8–10 класах. Передбачалася підготовка учнів старших класів до праці на підприємствах та в колгоспах. Так, на виробниче навчання у 8–10-х класах відводилося 6 год. на тиждень (2 год. теорії і 4 год. практики). Літня виробнича практика на базі промислового чи сільськогосподарського підприємства становила: у 8-х класах – 100 год.; 9-х – 150 годин» [5, с. 149]. Постає питання: і де воно все ділося? А тепер ми маємо одних фотомоделей, айтішніків (бо слово модне), юристів, артистів шоу бізнеса, співаків-співачок, або одні бізнесмени на кшалт «у мене бізнес, але ж як мені не везе, весь час прогораю…» і т. ін.

Згаданий нами на початку статті Проєкт, який реалізовується в Україні Міжнародною організацією праці, зокрема передбачає вдосконалення навчальних програм з трудового навчання і технологій, покращення освітніх можливостей. Проєкт «також сприятиме розвитку двоступеневої системи освіти, де більше уваги приділяється практичному навчанню та співпраці з роботодавцями. Також буде розбудовано спроможності закладів освіти для сприяння зменшенню невідповідності кваліфікації працівників вимогам ринку праці», а для пілотування проєкту відібрано 2 області – Рівненська та Херсонська. З педагогами закладів професійно-технічної освіти Рівненщини проведено тренінги щодо модернізації освітніх програм, підготовлено скориговані програми виробничого навчання та спецтехнології, проведено аналіз місцевого ринку праці. В обраних закладах також облаштують навчально-виробничі майстерні» [4].

Отже, зазначене свідчить про актуальність підготовки вчителя праці і технологій на компетентнісній парадигмі в умовах університету для забезпечення трудового навчання дітей за сучасними технологіями, де здоров'язбережувальна компетентність повинна бути пріоритетною.

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, можемо висновковувати про:

– різноаспектність діяльності Міжнародної організації праці;

– актуальність досліджень МОП кожні чотири роки стосовно дитячої праці у світі та її розподілу за трудовою діяльністю;

– пріоритетність дитячої праці в сільському господарстві та сімейному господарстві;

– невідповідна підготовка дітей до праці на уроках трудового навчання в сучасній українській школі зважаючи на те, що країна є аграрною державою;

– підготовка вчителя праці і технологій повинна базуватися на компетентнісній парадигмі, де основною є здоров'язбережувальна компетентність.

Подальші наші розвідки плануємо присвятити більш детальному розгляду формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх вчителів праці та технологій.

Список використаних джерел:

1. Білик Р. М. Теорія і методика навчання майбутніх учителів технологій з питань безпеки та охорони праці: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня «Рута», 2020. 183 с.

2. Дубровська Аліна. Сімейні фермерські господарства: як це працює на Рівненщині. *Суспільне. Новини*. 19 вересня 2021. URL: https://suspilne.media/163390-simejni-fermerski-gospodarstva-ak-ce-pracue-na-rivnensini/
3. Кривець Н. В. Міжнародна Організація Праці (МОП). *Енциклопедія історії України*. Т. 6: Ла–Мі / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2009. 790 с.: іл.
4. Міжнародна організація праці: сайт МОН України URL: https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/mizhnarodna-organizaciya-praci
5. Павлюк Л. Підготовка вчителів трудового навчання і технологій в Україні: історико-педагогічний аспект. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. № 17. С. 147–152. DOI 10.32835/2223-5752.2018.17.147-152
6. Петько Л. В. Виклики XXI століття для освітнього простору України. *Наукові праці ЧНУ*: наук. журнал / Чорном. нац. ун-т ім. Петра Могили; ред. кол.: О. П. Мещанінов (голова) та ін. Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10–14 (Педагогіка). URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18644
7. Петько Л. В. Шляхи формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища для студентів-дизайнерів в умовах університету. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Випуск 31. С. 153–161.
8. Плахотнік О. В., Слюсаренко Н. В. Тенденції удосконалення трудової підготовки фахівців вищої школи. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 87–96.
9. Слюсаренко Н. В. Ґендерний підхід до організації навчально-виховного процесу сучасної школи: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-ге вид., перероблене і доповнене. Херсон: РІПО, 2011. 243 с.
10. Список Нобелівських лауреатів-організацій. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Список_Нобелівських_лауреатів-організацій
11. Толочко С., Шкодин А. Компетентнісна парадигма безпекової підготовки фахівців аграрної галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Випуск 28. Т. 4. С. 173–180.
12. Child Labour. Global Estimates 2020, Trends And The Road Forward. International Labour Organization and United Nations Children's Fund 2021. ILO and UNICEF, New York, 2021. 88 p.
13. Health services sector. URL: https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/health-services/lang--en/index.htm

References:

1. Bilyk, R. M. (2020). *Teoriia i metodyka navchannia maibutnikh uchyteliv tekhnolohii z pytan bezpeky ta okhorony pratsi* [Theory and methods of training future technology teachers on occupational safety and health issues]. Kamianets-Podilskyi: TOV Drukarnia «Ruta» [in Ukrainian].
2. Dubrovska, A. (2021). Simeini fermerski hospodarstva: yak tse pratsiuie na Rivnenshchyni [Family farms: how it works in the Rivne region]. *Suspilne. Novyny.* Retrieved from https://suspilne.media/163390-simejni-fermerski-gospodarstva-ak-ce-pracue-na-rivnensini/ [in Ukrainian].
3. Kryvets, N. V. (2009). Mizhnarodna Orhanizatsiia Pratsi (MOP). In *Entsyklopediia istorii Ukrainy* [International Labour Organization (ILO)]. (Vol. 6). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
4. Mizhnarodna orhanizatsiia pratsi. Sait MON Ukrainy [International Labour Organization. Site of Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/mizhnarodna-organizaciya-praci [in Ukrainian].
5. Pavliuk, L. (2018). Pidhotovka vchyteliv trudovoho navchannia i tekhnolohii v Ukraini: istoryko-pedahohichnyi aspekt [Training of teachers of labour training and technologies in Ukraine: historical and pedagogical aspect]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika,* 17, 147–152. doi: 10.32835/2223-5752.2018.17.147-152 [in Ukrainian].
6. Pet'ko, L. V. (2017). Vyklyky XXI stolittia dlia osvitnoho prostoru Ukrainy [The challenges of educational space in the 21-st century]. *Naukovi pratsi ChNU*, 303 (291), 10–14. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18644 [in Ukrainian].

7. Petko, L. V. (2016). Shliakhy formuvannia profesiino oriientovanoho inshomovnoho navchalnoho seredovyshcha dlia studentiv-dyzaineriv v umovakh universytetu [The ways of professionally oriented foreign language teaching environment formation for students-designers in the conditions of university]. *Pedahohichnyi almanakh*, 31, 153–161 [in Ukrainian].
8. Plakhotnik, O. V., & Slyusarenko, N. V. (2016). Tendentsii udoskonalennia trudovoi pidhotovky fakhivtsiv vyshchoi shkoly [Tendencies of improvement of labour training of higher school specialists]. *Pedahohichnyi almanakh*, 29, 87–96 [in Ukrainian].
9. Slyusarenko, N. V. (2011). *Gendernyi pidkhid do orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu suchasnoi shkoly* [Gender approach to the organization of the educational process of a modern school]. Kherson: RIPO [in Ukrainian].
10. Spysok Nobelivskykh laureativ-orhanizatsii [List of Nobel laureates-organizations]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Список_Нобелівських_лауреатів-організацій [in Ukrainian].
11. Tolochko, S., & Shkodyn, A. (2020). Kompetentnisna paradyhma bezpekovoi pidhotovky fakhivtsiv ahrarnoi haluzi [Competency paradigm of safety training of specialists in the agricultural industry]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk,* 28 (4), 173–180 [in Ukrainian].
12. Child Labour. Global Estimates 2020, Trends and the Road Forward. (2021). International Labour Organization and United Nations Children's Fund 2021. ILO and UNICEF, New York [in English].
13. Health services sector. Retrieved from https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/health-services/lang--en/index.htm [in English].

Ozekin A. V.,
orcid.org/0000-0002-5337-5936

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION AND HEALTH CARE ORIENTATION IN VOCATIONAL TEACHER TRAINING

The author presents the multifaceted activities of the International Labour Organization, the purpose of which is to promote the culture of occupational safety and hygiene throughout the world. The celebration of April 28 World Day of Occupational Safety is mentioned. The statistical data of the Report «Child labour Global Assessments 2020, Trends and Way Forward», released in 2021, on child labour in the world, prepared every four years by the International Labour Organization and the United Nations Children's Fund, where it is said that 160 million children are involved in child labour in the world, of which 79 million do hazardous work. It was stressed that the number of children in child labour could rise from 160 million in 2020 to 168.9 million by the end of 2022.

It was determined that the priority of child labour for children aged 5 to 17 includes work in agriculture sector (70%) and contributing family workers (72. 1%), and it is also emphasized that every fourth child aged 5 to 11 and almost half of children aged 12 to 14 are employed in the family household. It was emphasized that currently the International Labour Organization is implementing in Ukraine the project «Inclusive Labour Market For Job Creation in Ukraine» funded by the Ministry of Foreign Affairs of Denmark. The Project has wide-reaching goals of contributing to the strategic development of the Ukrainian labour market through development of sustainable tripartite social dialogue, partnership-driven active labour market frameworks at the local level and helping create jobs and effective services provided to constituents of the social partners. And it provides for the improvement of training programs on vocational training and technologies, improvement of educational opportunities; contributes to the development of a two-level education system, where more attention is paid to practical training and cooperation with employers, building the capacity of educational institutions to help reduce the mismatch of workers' qualifications with the requirements of the labour market, updating industrial training and special technology programs, setting up training and production workshops. It is noted that training children for work in modern schools is inconsistent with the modern challenges of deglobalization and requires a new teacher of vocational teaching and technology, whose training should be based on a competency paradigm, where competency in healthcare is among the most important.

Key words: International Labour Organization, Child Labour, competence approach, future vocational teachers, healthcare competence.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Карпенко О. Г.

УДК 37.8:343.8(477)-057.8
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.360

***Петрик Д. П.**[*],*
orcid.org/0000-0003-1852-5780

ТЕХНІЧНА ТА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ В МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано технічну та фізичну підготовку курсантів як елемент особистої безпеки в майбутній професійній діяльності. Було використано такі методи дослідження, як теоретичний аналіз, узагальнення науково-методичної літератури й даних мережі Internet; педагогічне спостереження; педагогічне тестування; педагогічний експеримент; методи математичної статистики. Розкрито поняття адаптація, а саме, що це процес пристосування організму, популяції або іншої біологічної системи до умов функціонування, що змінюються. Схарактеризовано зміст фізичного навантаження в курсантів.

Дослідження проходило на базі Академії Державної пенітенціарної служби (м. Чернігів) серед курсантів 3 курсу юридичного факультету, які навчаються за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність». Визначено рівень технічної, фізичної готовності курсантів до застосування заходів фізичного впливу у професійній діяльності, параметри діяльності організму в стані спокою: частоту серцевих скорочень (ЧСС) та артеріальний тиск (АТ), швидкість реакції на подразник. Охарактеризовано фізичні вправи та методи для покращення фізичної підготовленості курсантів під час дослідження. Також представлено спеціальні вправи з м'ячем для великого тенісу, а саме: курсант ставав обличчям до стіни на відстані 5 м, кидав та ловив м'яч однією рукою, поступово зменшуючи дистанцію. Друга вправа: один курсант піднімає руку перед собою на рівні своїх плечей і тримає в руці м'яч, другий партнер кладе свою руку зверху, перший на власний розсуд розтискає долоню, а другий має спіймати м'яч, до поки він не торкнеться поверхні, поступово знижуючи висоту, що своєю чергою і призвело до покращення реакції на подразник.

У підсумку дослідження встановлено, що відбулися позитивні зміни в технічній та фізичній підготовленості курсантів щодо особистої безпеки в майбутній професійній діяльності. Поставлено цілі на подальший розвиток та вдосконалення підготовленості курсантів стосовно їх адаптації в професійній діяльності.

Ключові слова: адаптація, курсант, особиста безпека, професійна діяльність, Академія ДПтС, правоохоронна діяльність, заходи фізичного впливу.

Постановка проблеми. Професійна діяльність співробітників Державної кримінально-виконавчої служби України складається з різного роду факторів, що впливають на особистість співробітника. Щоденні одноманітні будні та виконання своїх функціональних обов'язків переслідують певні звички, наприклад, службова нарада, кава з цигаркою, робота в кабінеті з документами тощо. Ускладнення оперативної обстановки та виникнення надзвичайної ситуації може відбутися в будь-яку хвилину. Співробітнику, який у той час перебував у службовому кабінеті, надійшов сигнал негайно прибути в конкретне місце, де сталася подія. Останній, як правило, не може передбачити всіх подій, що вже розвиваються. Співробітник, діставшись до певної локації, має такі параметри діяльності організму: підвищенні частота серцевих скорочень (ЧСС) та артеріальний тиск (АТ). У такому стані, в разі потреби, він буде змушений застосовувати заходи фізичного впливу до правопорушників. Так, 27 травня 2019 року в державній установі «Південна виправна колонія (№ 51)» Південного міжрегіонального управління з питань виконання покарань та пробації Міністерства юстиції відбулася надзвичайна подія (виникнення масових заворушень, прояви групової

[*]© *Петрик Д. П.*

непокори засудженими), у результаті якої понад 10 співробітників отримали травми різного ступеня тяжкості, крім того, матеріальній базі ДУ «Південна ВК (№ 51)» нанесено значні пошкодження.

Аналіз досліджень. Вивченням рівня та динаміки показників фізичного стану курсантів Національної академії внутрішніх справ займалися В. В. Бондаренко, С. М. Решко [1]. В. В. Богуславський, Д. В. Дищенко, С. П. Петренко, М. Ю. Пожидаєв, О. М. Соловей, які досліджували фізичну підготовленість як чинник особистої безпеки курсантів при підготовці до майбутньої професійної діяльності [2].

Мета статті – проаналізувати та оцінити технічну та фізичну підготовку курсантів як елемент особистої безпеки в майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Адаптація – процес пристосування організму, популяції або іншої біологічної системи до умов функціонування, що змінюються [3, с. 41]. У спорті поняття адаптації трактується як зміна стану функціональних систем організму з підвищенням зовнішніх дій для досягнення вищого рівня результатів. Процеси адаптації виникають за певної інтенсивності та тривалості виконання тренувальних вправ [4, с. 56]. Наслідком адаптації є реакція організму курсанта на дію будь-якого фізичного навантаження.

Поняття «фізичне навантаження» за своїм змістом ширше за поняття «фізична вправа». Фізичне навантаження охоплює комплекс вправ, що призводять до адаптаційних змін в організмі. Ці зміни викликають певні фізіологічні та біохімічні зрушення в організмі, результатом яких є підвищення рівня тренованості [5, с. 59].

У процесі виконання кримінального покарання в органах та установах виконання покарань виникає питання забезпечення ефективності здійснення професійної діяльності працівниками Державної кримінально-виконавчої служби України. Ефективність професійної діяльності персоналу ДКВС України значною мірою залежить від рівня розвитку психологічної компетентності та володіння навичками, пов'язаними із застосуванням заходів фізичного впливу відповідно до вимог чинного законодавства [6, с. 178].

Дослідження відбувалося з вересня 2020 року по травень 2021 року на базі Академії Державної пенітенціарної служби. На початку формувального етапу було визначено рівень технічної, фізичної готовності курсантів до застосування заходів фізичного впливу у професійній діяльності, параметри діяльності організму в спокої: частоту серцевих скорочень (ЧСС) та артеріальний тиск (АТ), швидкість реакції на подразник. На цьому етапі експерименту взяло участь 52 курсанти 3 курсу юридичного факультету, що навчаються за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність». Кожен курсант добровільно в письмовій формі погодився взяти участь у педагогічному експерименті. Було сформовано дві групи (контрольну – КГ та експериментальну – ЕГ) по 26 осіб в кожній.

Завдяки методу математичної статистики визначено середні результати показників фізичного стану курсантів: ЧСС у стані спокою; АТ систолічний, діастолічний, а також рівні технічної, фізичної підготовленості та швидкість реакції інформація представлена в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники підготовленості курсантів до початку дослідження

Показники	На початку дослідження	
	КГ	ЕГ
Рівень технічної підготовленості	3,5	3,6
Рівень фізичної підготовленості	3,8	3,8
ЧСС спок., уд./хв	71,3	70,2
АТ сис., мм рт. ст.	120,7	120,3
АТ д., мм рт. ст.	73,6	72,9
Швидкість реакції, с	0,8	0,7

Обидві групи працювали відповідно до навчальної та робочої програм, експериментальна група, у якості дослідження займалася за іншими планами-конспектами, які своєю тематикою відповідали вище зазначеним документам. Педагогічний експеримент тривав 9 місяців.

Курсанти експериментальної групи відвідували заняття зі спеціальної фізичної підготовки згідно з розкладом занять, тривалість якого була 2 академічні години. Заняття охоплювали вправи на розвиток фізичних якостей, реакцію та захист від групи осіб (захист в колі), які в довільному порядку завдавали удари руками або ногами, макетом ножа чи палки.

По завершенню експерименту проведено контрольне заняття, на якому було перевірено якість підготовки курсантів ЕГ та КГ. На практичному занятті у курсантів перед виконанням вправ було проведено виміри показників фізичного стану. Потім піддослідні впродовж 1 хв виконували згинання та розгинання рук в опорі лежачи, піднімання тулуба з положення лежачи та присідання. На кожну вправу відводилось по 20 с. Далі відбувався захист у колі і по звершенню виконання знову проводилися контрольні виміри фізичного стану організму. Дані відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Показники підготовленості курсантів в кінці дослідження

Показники	В кінці дослідження			
	до початку		по завершенню	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Рівень технічної підготовленості	3,5	3,6	4,0	4,3
Рівень фізичної підготовленості	3,8	3,8	4,1	4,4
ЧСС спок., уд./хв	68,4	67,5	101,2	98,7
АТ сис., мм рт. ст.	115,4	116,2	160,4	158,6
АТ д., мм рт. ст.	68,9	69,4	78,6	76,4
Швидкість реакції, с	0,8	0,7	0,5	0,2

Порівнюючи дані ЕГ та КГ на початку експерименту та в кінці, можна відзначити певні зміни. Зокрема, рівень технічної підготовленості в курсантів ЕГ підвищився на 0,5, а КГ на 0,7; відповідно різниця складає 0,2. Цей результат є очікуваним, адже ЕГ свідомо підходила до відпрацювання технічних елементів рукопашного бою. Рівень фізичної підготовленості також зріс в обох групах на 0,3 та 0,6, відповідно різниця між ними склала 0,3. Своєю чергою це доводить, що курсанти ЕГ виконали більший обсяг фізичних навантажень за період, поки проходило дослідження. Різниця показників ЧСС у стані спокою до початку дослідження та безпосередньо перед також зазнала змін, а саме, у КГ знизилася на 2,9 в ЕГ на 2,7, з чого слідує, що курсанти в обох групах стали більш упевненими в собі та своїх діях, тренованість організму зросла. Після завершення поставлених задач ЧСС у курсантів КГ й ЕГ зріс на 32,8 та 31,2 відповідно. Верхній артеріальний тиск уже наприкінці дослідження в КГ змінився в більшу сторону на 45, а в ЕГ на 42,4, нижній АТ підвищився на 9,7 в КГ та на 7 в ЕГ. Більш краща різниця в показниках АТ в ЕГ ніж в КГ ще раз доводить більш якісну підготовку курсантів та роботу викладача, що проводив практичні заняття за програмою, яка відрізнялась від програми КГ.

Швидкість реакції на відведення загрози зросла в КГ на 0,3 та 0,5 в ЕГ відповідно. Суттєвої різниці в часі було досягнуто завдяки спеціальним вправам для ЕГ, а саме: курсант ставав обличчям до стіни на відстані 5 м й кидав та ловив тенісний м'яч однією рукою, поступово зменшуючи дистанцію. Наступна вправа: один курсант піднімає руку перед собою на рівні своїх плечей й тримає в руці тенісний м'яч, другий партнер кладе свою руку зверху, перший на власний розсуд розтискає руку, а другий має спіймати м'яч, до поки він не торкнеться поверхні, поступово знижуючи висоту. У таблиці 3 зазначено узагальнений порівняльний аналіз результатів.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз показників підготовленості курсантів

Показники	На початку дослідження		В кінці дослідження				Динаміка
	КГ	ЕГ	до початку		по завершенню		
			КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ/ЕГ
Рівень технічної підготовленості	3,5	3,6	3,5	3,6	4,0	4,3	+0,5/+0,7
Рівень фізичної підготовленості	3,8	3,8	3,8	3,8	4,1	4,4	+0,3/+0,6
ЧСС спок., уд./хв	71,3	70,2	68,4	67,5	101,2	98,7	+32,8/+31,2
АТ сис., мм рт. ст.	120,7	120,3	115,4	116,2	160,4	158,6	+45/+42,4
АТ д., мм рт. ст.	73,6	72,9	68,9	69,4	78,6	76,4	+9,7/+7
Швидкість реакції, с	0,8	0,7	0,8	0,7	0,5	0,2	+0,3/+0,5

Висновки. Після проведення дослідження встановлено, що відбулися позитивні зміни в технічній та фізичній підготовленості курсантів до особистої безпеки в майбутній професійній діяльності. Надалі планується моніторинг та аналіз показників, пошук нових шляхів для вдосконалення підготовленості курсантів у професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко В. В., Решко С. М. Фізичний стан курсантів національної академії внутрішніх справ. *Юридична психологія*. 2015. № 2. С. 180–188.
2. Соловей О. М., Богуславський В. В., Пожидаєв М. Ю., Дищенко Д. В., Петренко С. П. Фізична підготовленість як чинник особистої безпеки курсантів при підготовці до майбутньої професійної діяльності. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації.* 2020. Вип. 9. С. 78–84.
3. Спортивная медицина. Справочное издание. Москва: Терра-спорт, 2003. 240 с.
4. Платонов В. Н. Адаптация в спорте. Киев: Здоровья, 1988. 214 с.
5. Костюкевич В. М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації: навч. посіб. Вінниця: Планер, 2007. 273 с.
6. Петрик Д. П. Особливості професійної діяльності працівників Державної кримінально-виконавчої служби України. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 23–24 квітня 2020 р.). Чернігів: Академія Державної пенітенціарної служби, 2020. С. 178–180.

References:

1. Bondarenko, V. V., & Reshko, S. M. (2015). Fizychnyi stan kursantiv natsionalnoi akademii vnutrishnikh sprav [Physical condition of cadets of National Academy of Internal Affairs]. *Yurydychna psykholohiia*, 2, 180–188 [in Ukrainian].
2. Solovei, O. M., Bohuslavskyi, V. V., Pozhydaiev, M. Yu., Dyshchenko, D. V., & Petrenko, S. P. (2020). Fizychna pidhotovlenist yak chynnyk osobystoi bezpeky kursantiv pry pidhotovtsi do maibutnoi profesiinoi diialnosti [Physical fitness as a factor of personal safety of cadets in preparation for future professional activity]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii*, 9, 78–84 [in Ukrainian].
3. Gnetova, A., & Potanich, L. (2003). *Sportivnaia meditcina* [Sports medicine]. Moskva: Terra-sport [in Russian].
4. Platonov, V. N. (1988). *Adaptatsyia v sporte* [Adaptation in sports]. Kyev: Zdorovia [in Russian].
5. Kostiukevych, V. M. (2007). *Teoriia i metodyka trenuvannia sportsmeniv vysokoi kvalifikatsii* [Theory and methods of training highly qualified athletes]. Vinnytsia: Planer [in Ukrainian].
6. Petryk, D. P. (2020). Osoblyvosti profesiinoi diialnosti pratsivnykiv Derzhavnoi kryminalno-vykonavchoi sluzhby Ukrainy [Peculiarities of professional activity of employees of State Penitentiary Service of Ukraine], *Aktualni pytannia teorii ta praktyky v haluzi prava, osvity, sotsialnykh ta povedinkovykh nauk – 2020*: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Current issues of theory and practice in the field of law, education, social and behavioral sciences − 2020, Proceedings of International Scientific and Practical Conference]. Chernihiv [in Ukrainian].

Petryk D. P.,
orcid.org/0000-0003-1852-5780

TECHNICAL AND PHYSICAL TRAINING AS AN ELEMENT OF PERSONAL SAFETY OF CADETS FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY

The article considers technical and physical training as an element of personal safety of cadets for future professional activity. The author uses such research methods as: theoretical analysis, generalisation of scientific and methodological literature and data of the Internet; pedagogical observation; pedagogical testing; pedagogical experiment and methods of mathematical statistics. The concept of adaptation has been revealed as the process of an organism adjustment, population or other biological system to changing conditions. The article deals with the characteristics of the cadets' physical activity.

The study was conducted on the basis of Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv) among third-year cadets of the Faculty of Law, studying in the specialty 262 «Law Enforcement». The research defines the level of technical and physical cadets' readiness to apply measures of physical influence in professional activity, parameters of activity of an organism at rest: heart rate and arterial pressure, speed of reaction to a stimulus. The article describes exercises and methods for improving the physical training of cadets. There are also special exercises with a ball for tennis; the first exercise: the cadet faced the wall at a distance of 5 m throwing and catching the ball with one hand gradually reducing the distance, the second exercise: one cadet raises his/her hand in front of him/her at shoulder level and holds the ball in the hand, the second partner puts his/her hand on top, the first at its discretion spreads the palm, and the second must catch it until it touches the surface, gradually reducing the height, which in turn led to improved response to the stimulus.

As a result of the study, it has been found that there have been positive changes in the technical and physical training of cadets for personal safety in future professional activities. The goals are set for further development and improvement of cadets' readiness for their adaptation in professional activity.

Key words: adaptation, cadet, personal safety, professional activity, Academy of the State Penitentiary Service, law enforcement activity, physical influence measures.

Дата надходження статті: 22.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Терентьєва Н. О.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:91:81'242:005.336.2
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.361*

Петько Л. В.*,*
orcid.org/0000-0001-6064-2687

ЗАЛУЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОБЛЕМНИХ ГРУП З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті описується залучення студентів-першокурсників до роботи в проблемній групі ««Шляхами визначних місць шедевру світового кіно «Римські канікули». Студенти навчаються за спеціальністю «Географія» з додатковою спеціалізацією «Організатор туристсько-краєзнавчої діяльності». Представлено результат науково-дослідницької діяльності студентів-географів наприкінці навчального 2020/21 року, що нараховує одинадцять публікацій (одна стаття прийнята до друку), загальним обсягом 7,20 друкованих сторінок за такими підтемами: 1) Палац Бранкаччіо у кінострічці «Римські канікули» (1953), 2) Римський Форум і «Римські канікули», фільм, який увійшов в історію кіномистецтва, 3) Фонтан Треві та кінострічка «Римські канікули», 4) Площа Іспанії в Римі та фільм

* © ***Петько Л. В.***

«Римські канікули», 5) Англійські поети-романтики Джон Кітс і Персі Біше Шеллі в Римі та легендарний фільм «Римські канікули», 6) Іспанські сходи в Римі та фільм «Римські канікули» (1953), 7) Місце зйомок фільму «Римські канікули» в Римі: Trinità dei Monti, 8) Пантеон. Пелюстки троянд і кінострічка «Римські канікули», 9) Колізей у фільмі «Римські канікули» (1953), 10) «О, Тибр, батько Тибр!» та фільм «Римські канікули» (1953), 11) Місця зйомок фільму «Римські канікули» (1953) в Римі: річка Тибр.

Звернуто увагу на те, що у процесі викладання предметів суспільно-гуманітарного циклу, до якого належить іноземна мова, студентів можна активно залучати і до роботи в наукових гуртках, проблемних групах при кафедрі іноземних мов, до виконання проєктів, виконуючи індивідуально чи в групі науково-дослідну роботу, яка розглядається як один із засобів формування професійної компетентності майбутнього випускника.

Автор розглядає кінематографічну тематику в аспекті інноваційної системи, яка слугує формуванню професійно орієнтованого іншомовного освітнього середовища, а також і як засіб розвитку професійної, іншомовної, лінгвосоціокультурної, інформаційної, трансверсальних компетентностей у студентів у процесі вивчення іноземної мови в умовах закладу вищої освіти.

Ключові слова: студенти-географи, проблемна група, фільм «Римські канікули» (1953), професійно зорієнтований іншомовний освітній простір, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Презентована стаття продовжує серію публікацій автора, зокрема оприлюдненої рецепції у випуску 48 збірника наукових праць «Педагогічний альманах» «Лінгво-педагогічний потенціал фільму «Римські канікули» (1953) у професійно-особистістному становленні студентів» [6, с. 158], що присвячена розгляду лінгво-педагогічного потенціалу художньої кінострічки в професійно-особистістному розвитку студентів закладів вищої освіти на прикладі фільму «Римські канікули» (1953, США). Це кіно належить до світової культурної спадщини, у площині закладеного в ньому митцями культурно-історичних позицій, і сприяє формуванню у студентів як професійної, так і загальнокультурних компетентностей та гуманістичних цінностей, які є складовими в набутті особистістю світоглядного гуманітарного знання в умовах університету.

Ю. М. Рашкевич, розглядаючи нову парадигму вищої освіти крізь призму Болонського процесу, наводить тезу С. О. Сисоєвої про те, що фахова спрямованість діяльності вчителя зумовлює необхідність формування професійно-предметних компетенцій у площині предметних полів спеціальностей, а також подвійного кваліфікаційного профілю вчителя [9, с. 13]. Також важливо зауважити, що сучасного студента турбує насамперед чи будуть після закінчення навчання реалізовані його професійні потреби: працевлаштування, гідна заробітна плата.

У згаданій статті [6] ми тільки починали зі студентами їхній шлях в університеті (це був початок першого семестру) – в царині вивчення іноземної мови, формування професійно орієнтованого іншомовного освітнього середовища (ПОІОС), у якому вони зможуть набувати професійні компетентності, які стануть їм в нагоді у майбутній професійній діяльності зі спеціальності «Географія» з додатковою спеціалізацією «Організатор туристсько-краєзнавчої діяльності» (Факультет природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова). Студенти, з якими ми працювали на першому курсі, стали другокурсниками і продовжували вивчати іноземну мову (англійську) в третьому семестрі.

Мета статті: представити результати роботи студентів-першокурсників у проблемній групі, організованої на кафедрі іноземних мов Факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова, з теми «Шляхами визначних місць шедевру світового кіно «Римські канікули».

Аналіз досліджень. Формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця присвячені дослідження Н. Б. Вихрущ, Л. І. Зязюн, І. С. Гузій, О. П. Калінської,

М. Ф. Криштановича, С. А. Кушнірук, О. В. Матвієнко, О. В. Овчарук, О. Я. Савченко, О. В. Плахотнік, С. О. Сисоєвої та ін.

Формуванню професійної компетентності засобами іноземних мов (ІМ) у студентів закладів вищої освіти присвячено низку публікацій зарубіжних і вітчизняних авторів (О. В. Безкоровайна, В. В. Безлюдна, Л. В. Гребенюк, О. Л. Канюк, Н. В. Кіш, М. О. Князян, Л. В. Петько, Н. В. Слюсаренко, Г. В. Турчинова, M. Morawski, A. Budke (у навчанні географії), У. Турсунова та ін.).

Для формування професійно орієнтованого іншомовного освітнього середовища (ПОІОС) в умовах закладу вищої освіти використовуються різноманітні інноваційні технології. Тому слід звернувати увагу на те, що у процесі викладання предметів суспільно-гуманітарного циклу, до якого належить іноземна мова, студенти залучаються і до роботи в наукових гуртках, проблемних групах, виконання проєктів, виконуючи індивідуально чи в групі науково-дослідну роботу, яка розглядається вченими-педагогами як засіб формування професійної компетентності майбутнього випускника.

Цей напрям презентований у роботах учених: В. Г. Веселової, І. В. Дубровіної, М. О. Дудченко, М. О. Князян, Л. П. Козловської, І. П. Кудрі, С. А. Кушнірук, О. Микитюк, Л. В. Петько, Н. Г. Сидорчук, А. В. Степанюк, Н. Г. Третяк, І. В. Трефаненко, Л. А.Філімонюк, Л. Л. Хоружої, О. С. Хухліної, О. А. Шапошник, Т. Кайя (T. Kaya) (інноваційні зміни у вивченні географії) та ін.

Кінематографічну тематику як одного із засобів формування соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови розглядали Л. Ф. Ваховська, В. Ю. Кочубей, Л. В. Ліпшиць, Л. Ф. Могельницька, Л. В. Петько, Н. В. Слюсаренко, М. В. Сотер та ін.

Тому матеріалом для нашої наукової рецепції слугували особисті напрацювання автора та результати проведеної науково-дослідної роботи зі студентами-географами в проблемній групі.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження йдеться про залучення студентів-першокурсників до роботи в проблемній групі «Шляхами визначних місць шедевру світового кіно «Римські канікули» (керівник доцент Л. В. Петько), започаткованій на кафедрі іноземних мов та результати, що були отримані в кінці навчального 2020/21 року. Проблемна група нараховувала 15 студентів-географів.

Звернемося до культурно-історичної концепції Л. В. Виготського (як однієї із складових його соціокультурних теорій розвитку особистості), розглядаючи її на теренах середовищного підходу у розвитку особистості [1], коли студент, спираючись на досвід взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу (в нашому випадку − робота у проблемній групі, але, водночас всі члени групи були однокурсниками) може створювати щось нове, виявляти самостійність, творче ставлення до виконання теми дослідження, знаходячи у своєму пошуку нові факти, джерела, які були до того часу невідомі, розвивати критичне мислення.

«Шляхами визначних місць шедевру світового кіно «Римські канікули» – це загальна тема, але у кожного члена проблемної групи була своя підтема. Зазначимо, коли було оголошено тему, над якою будемо працювати протягом навчального року, жоден із студентів (у *навчальній* групі було 19 здобувачів вищої освіти) нічого про кінострічку «Римські канікули» (1953) не чув і, зрозуміло, її не бачив. Цей фільм слугує одним із найкращих гідів для ознайомлення з визначними місцями Вічного міста: Колізей, Пантеон, Іспанські сходи, Церква Святої Трійці, Іспанська площа, фонтан Треві, річка Тибр, замок Святого Ангела, палац Бранкаччіо, Римський форум… Одним словом, «…всі дороги ведуть до Риму», що стало всесвітнім надбанням.

Наприкінці навчального року студентами було надруковано в іншомовних джерелах 10 публікацій з отриманням сертифікатів (1 праця прийнята до друку у Франції) [11; 12; 13; 15; 17; 18; 19; 20; 21; 22], підготовлено та оприлюднено презентації.

Деякі студенти продовжили і на другому курсі свій науковий пошук, щоб оприлюднити підготовлені наукові праці на університетській студентській конференції, яка проводиться в НПУ імені М. П. Драгоманова щовесни).

Нижче наведемо теми досліджень студентів і розглянемо їх більш детально. На нашу думку, важливо також зауважити, що на початку презентованих нижче досліджень ми ставили фото студентів, які були їх авторами.

1) Олександра М. Palazzo Brancaccio in the film «Roman Holiday» (1953) *[Палац Бранкаччіо у кінострічці «Римські канікули» (1953)].* Стаття склала **0, 60 др.арк**. і надрукована в Лондоні (London, June 15–18, 2021) [19].

Робота присвячена Палаццо Бранкаччо – останньому палацу римських патрицій, побудованого в 1880 році в центрі Рима. Згадано легенду, за якою для будівництва Палацу було зайнято землю Садів Мецената і башту Мецената (зберіглася), з якої споглядав на Рим, що палає, імператор Нерон протягом декілька днів 2000 років назад (18–27 липня 64 року нашої ери). Палаццо Бранкаччо – триумф краси і розкоші. Кімнати Палаццо Бранкаччо знімали для внутрішніх сцен (інтер'єру) у фільмі «Римські канікули» (1953, США). Апартаменти палацу оформлені в стилі бароко та рококо з великою розкішшю: червоні оксамитові штори, гобелени, килими, парча, дзеркала, вишукані кришталеві люстри, ліпнина, золота штукатурка та фрески. У статті описано: Велику залу, Залу янголів, Червону Залу, Залу гобеленів, Дзеркальну галерею та Кімнату весталок із баром. Текст супроводжується ілюстраціями кімнат паралельно з ілюстраціями з кінострічки (використали кольорові кадри, які зробили китайські інженери), де проходили зйомки сцен Дипломатичного прийому принцеси Анни та Балу, а також перебування делегації.

Представлено Театр Бранкаччо і Національний музей східного мистецтва «Джузеппе Туччі» (MNAO), названого на честь видатного італійського тибетолога, індолога та релігієзнавця, що розміщені у фешенебельних житлових приміщеннях палацу(1958 р.), що належали до 1930-х років знатній неаполітанській родині Бранкаччо.

Цю публікацію долучено італійцями, архіваріусами палацу, до архіва статей, в яких описується Палаццо Бранкаччо.

В тексті використано 24 ілюстрації та 20 – з кінострічки.

2) Богдан Ю. Roman Forum and "Roman Holiday", a movie that made the History of Cinema *[Римський Форум і «Римські канікули», фільм, який увійшов в історію кіномистецтва].* Стаття склала **0, 80 др.арк**. і надрукована в Римі (Rome, March 23–26, 2021) [22].

У публікації описано Римський Форум (одну з неймовірних визначних пам'яток Стародавнього Риму), побудованого ще до Колізея, який був серцем Риму того часу. Представлено життя Римського форуму того часу, храм Веста, присвяченого римській богині домашнього вогнища; храм Диоскурів (484 р. до н.е.) , присвяченого близнюкам Кастору і Поллуксу, синам Юпітера; описано Римську Курію. Завдяки відеоматеріалам (Академія Хана), які указані в списку використаних джерел, зроблена візуалізація Рима часів імперії. Згадана легенда про The Niger Lapis, or «Black Stone» («Чорний камінь») та указано як вважається за легендою його місце в Римському форумі. Наведено фрагмент із фільму, коли принцеса Анна втекла з посольства своєї країни після чергового вечірнього перегляду протокола наступного дня, заховалася в багажнику вантажівки, коли репортер Джо Бредлі знаходить напівсонну принцесу, яка декламує вірші лежачи на лавці перед Аркою Септимія Севераса. Праворуч − вісім стовпів храму Сатурна, побудованого в 476 р. до нашої ери. Це місце знаходиться у північно-західній частині Римського Форуму. Читачі віртуально можуть притулитися до того місця, де Одрі Хепберн (Анна) вдавала, що дрімає. Тут знаходиться місце зустрічі наших героїв − Джо Бредлі та принцеси Анни. Також представлено діалоги героїв згаданих епізодів з кінострічки.

Текст супроводжує 19 ілюстрацій, з фільму – 10.

3) Сніжана М. The Trevi Fountain and The Movie «Roman Holiday» *[Фонтан Треві та кінострічка «Римські канікули»].* Стаття склала **1 др.арк**. і прийнята до друку в Парижі (Paris, March 29 – April 01, 2022).

Стаття присвячена одному з місць зйомок фільму «Римські канікули» (1953, США) − фонтану Треві (найстарішому водному джерелу в Римі), який є символом міста та визначною пам'яткою столиці Італії, що вражає своїми розмірами: висота − 26,3 м, ширина −19,8 м.

Описано історію будівництва фонтана Треві (1629−1762), його творців: архітектора Ніколи Сальві (за ескізами Лоренцо Берніні), скульпторів П'єтро Браччі і Філіппо делла Валле (пізнє барокко, ранній неокласицизм). Описано всі фігури фонтану Треві: Океан (Нептун), тритони, барельєфи і чотири алегоричні статуї, розташовані на аттику, що символізують чотири пори року.

Наголошено, що світове кіномистецтво протягом багатьох років у зйомках кінострічок зверталося до фонтану Треві, який можна побачити в таких всесвітньо визнаних класичних фільмах, як-от: «Три монети у фонтані» (1954), знятий Жаном Негулеско; Федеріко Фелліні «Солодке життя» (1960); «Римські канікули» Уільяма Уайлера (1953). Представлено історію, будівництво та дизайн фонтану.

Показано «шлях» принцеси Анни до свободи: вона прямує до фонтану Треві, повертає праворуч, зупиняється перед перукарнею, що розташована навпроти фонтану і сідає в крісло робити нову зачіску. Паралельно з цією лінією журналіст Джо підходить до гурту дітей, які були на екскурсії біля фонтану, і намагається видурити у дівчинки фотоапарат, що потайки знімати принцесу Анну. Коли вона виходить з новою зачіскою на вулицю, безапеляційно вирішивши обрізати волосся, змінити свій імідж, − це початок дорослішання Анни, здатної на вчинки і самостійне прийняття рішень.

У текст вставлено діалоги: в перукарні з перукарем Маріо Делані (який запросить Анну на танці) і намагання Джо забрати фотоапарат у дівчинки.

Розповідається також про легенди і традиції фонтану Треві: що якщо кинути монетку в фонтан, то обов'язково повернетеся до Риму, кинути дві − на любовну зустріч, три — до весілля, чотири — до багатства, а п'ять – розлука. Кидати тільки лівою рукою через праве плече, стояти спиною до фонтану.

У тексті використано 35 ілюстрацій, з фільму – 20.

4) Юлія Г. The Spanish Square in Rome and movie *Roman Holiday* **[***Площа Іспанії в Римі та фільм «Римські канікули»].* Стаття склала **0,50 др.арк**. і надрукована на конференції в іспанському місті Більбао **(**Bilbao, 21–24 December 2020) [13].

У статті розглянуто одне із визначних місць Риму (Італія) − Площа Іспанії, де відбулися зйомки видатного фільму «Римські канікули» (1953, США). На Площі Іспанії розміщено багато пам'ятних місць, будівель, музеїв: італійського аристократа, художника і графіка, представника метафізичного живопису, попередника сюрреалізму Джорджо де Кіріко; англійських поетів, представників романтичного руху Джона Кітса та Персі Біші Шеллі; архітектурні споруди: Іспанські сходи, Фонтан Баркачча (баркас, човник), побудованого П'єтро Берніні. Описано творчість його сина, італійського архітектора і скульптора Джованні Лоренцо Берніні, який вважається творцем стилю барокко в скульптурі. Сказано про вчинки вандалів, від дій яких історична пам'ятка Фонтан Баркачча декілька разів отримувала пошкодження, останнього разу у 2015 р. від футбольних фанатів.

Згадано Палац Іспанії, побудований на Площі Іспанії у стилі бароко, де розміщувалося посольство Іспанії до Святого Престолу з 1647 року. Описано пам'ятку 19 століття Колонну Непорочного зачаття Діви з бронзовими статуями біблійних персонажів по кутах, розташовану перед офісами Конгрегації євангелізації народів. Згадано одну з найстаріших і фешенебельну вулицю Via dei Condotti в Римі, де розміщено магазини відомих італійських та світових брендів, проводяться тижні моди в Італії.

Стаття має 34 ілюстрації, зокрема 3 – з фільму «Римські канікули», де героїня стоїть біля фонтану Баркаччі, охолоджуючи його водою втомлені ноги, та кадри, де головні персонажі зустрічаються на Іспанських сходах.

5) Юлія Г. English Romantic Poets John Keats and Percy Bysshe Shelley in Rome and the Legendary Movie «Roman Holiday» *[Англійські поети-романтики Джон Кітс і Персі Біше Шеллі в Римі та легендарний фільм «Римські канікули»].* Стаття склала **0, 50 др.арк.** і надрукована в Лондоні (London, 18–21 May 2021) [12].

Описано Меморіальний будинок англійських поетів-романтиків Джона Кітса та Персі Біші Шеллі, розташованого на Площі Іспанії в Римі, вікна якого виходять на Іспанські сходи і Площу Іспанії. Згадано, що у 2021 році у Великій Британії та Італії відзначається 200-літні роковини від дня смерті видатного англійського поета Джона Кітса. Наведено діалог-суперечку героїв фільму стосовно поеми «Аретуза» Персі Біші Шеллі з легендарної кінострічки «Римські канікули» (1953).

Згадано міф про кохання німфи Аретузи та річкового Бога Алфея, оспіваного Овідієм у «Метаморфозах» (V, ст. 572–641), скульптуру Аретузи в Луврі (Париж) та у творчості французького художника Рене-Антуан Уасса (1645−1710).

У поемі Шеллі річковий бог Алфей, зображений жорстоким, бездушним і злим. Його могутня сила володіє жахливою величчю, яка ідеально символізує гегемонію старого порядку аристократичного панування та позбавлення громадянських прав простого народу в Англії. Текст поеми Шеллі було покладено на музику композитором Отторіно Респігі «Аретуза» для голосу з оркестром у 1911 р.

Схарактеризовано риси поезії Персі Біші Шеллі (1792–1822), який вважається одним із найвидатніших англійських поетів-романтиків: пристрасть, краса, уява, любов, творчість, політична свобода та природа.

Представлено срібну грецьку монету вартістю в чотири драхми з зображенням Аретузи, яка вважається однією з найвишуканіших давньогрецьких монет, виготовленої 400 років до нашої ери.

У тексті присутні 22 ілюстрації, з кінострічки − 6.

6) Анастасія Ф. Spanish Steps in Rome and movie *Roman Holiday* (1953) *[Іспанські сходи в Римі та фільм «Римські канікули» (1953)].* Стаття склала **0, 40 др.арк.** і надрукована у Римі (Rome, February 16−19, 2021) [11].

Для багатьох людей Іспанські сходи − це візуальне скорочення Риму; вони використовувались у багатьох фільмах та телешоу з часів «Римських канікул» у 1953 р. «Іспанські сходинки» представлено в контексті вивчення фільму «Римські канікули» через сюжет та фабулу фільму, що дозволяє поглибити знання не лише англійської мови, а й ознайомитися з місцем паломництва мандрівників − Іспанськими сходами (світлини туристів на фоні сходів займають перше місце у світі), історією їх будівництва (були відкриті у 1725 р.), а також з історією та географією Італії.

Прямуючи через Площу Іспанії, принцеса Анна піднімається Іспанськими сходами і смакує там морозивом, насолоджуюсь панорамним видом, коли як би ненароком, до неї підходить журналіст-папарацці Джо, і вони домовляються провести вихідний день у Римі, роблять усе, що заманеться.

Іспанські сходи знайшли своє місце в творчості класика світової літератури, англійського письменника Чарльза Дікенса, сучасного музиканта і співака Боба Ділана, а також у пісні Мортена Харкета «Spanish Steps».

У тексті 15 ілюстрацій, з фільму – 8.

7) Надія В. 'Roman Holiday' filming locations in Rome: Trinità dei Monti *[Місце зйомок фільму «Римські канікули» в Римі: Trinità dei Monti].* Стаття склала **0, 60 др.арк.** і надрукована в Римі (Rome, February 16−19, 2021) [21].

Фільм «Римські канікули» (1953) є одним із найкращих у світовій кіноіндустрії, який дозволяє нам приєднатися до культури минулого, а також і до культур кількох епох, у яких цей фільм продовжує жити. Знамениті Іспанські сходи − одне із знакових

місць Риму та улюблене місце зустрічі. Побудовані 300 років тому, це найдовші та найширші сходи в Європі, які ведуть до красивої церкви 16 століття Trinità dei Monti (церква Святої Трійці на горах). Ця французька, титулярна церква Trinità dei Monti була побудована в 1585 році. Описано її інтер'єр, каплиці, чудотворна фреска із зображення Богоматері Mater Admirabilis, фреску Даніеле да Вольтерра «Вознесіння Богоматері», фреска «Покладання хреста» (1869) Вільгельма Теодора Ахтермана. У другій капелі, ліворуч, знаходиться «Зняття з хреста» (1545) Даніеле де Вольтерра, яку вважають одним із найвидатних творів ман'єризму «в манері Мікеланджело».

Розповідається про жіночій монастир Трініта деї Монті, де на стінах довгого внутрішнього проходу намальовані живописні ілюзії та дивовижний сонячний годинник. Настінні розписи колишньої трапезної монастиря Трініта деї Монті «Весілля в Кані», були створені отцем Андреа Поццо (1642–1709) приблизно в 1693 році, який створив сміливу перспективу ілюзіоністичні картини, навмисно деформовані в деяких частинах, які демонструють унікальний характер його чудового декоративного стилю.

Представлено книгу «Подорож Італією» (The Voyage of Italy), видану у 1697 р., яку можна розглядати як перший путівник для туристів.

Використано в тексті 32 ілюстрації, з фільму - 6.

8) Вікторія М. The Pantheon. Rose Petals and the Film «Roman Holiday» *[Пантеон. Пелюстки троянд і кінострічка «Римські канікули»].* Стаття склала **0, 80 др.арк.** і надрукована в канадському місті Оттава (Ottawa, 25–27 February) [18].

Фільм "Римські канікули" (1953) є одним із найкращих у світовій кіноіндустрії, дозволяє вивчати не тільки англійську мову, а й долучатися до культури минулого. У статті представлено чудо архітектури й інженерної майстерності Пантеон, який був побудований у 128 році н.е., і став християнським храмом. Описано детально історію будівництва, окремо частини, дизайн та інтер'єр храма богів. Сказано про римських імператорів, під час правління яких будувався Пантеон: Агріппа, Траян, Адріан, а також архітектора Аполлодора Дамаського, найвидатнішого архітектора в історії Греції, два з його найвідоміших творінь, Форум Трояна та Пантеон Риму служить вічним заповітом еллінізму для людства.

Згадано давню традицію «дощу» з пелюстків троянд, які падають крізь отвір (окуліс) в куполі Пантеона під час Служби Божої на П'ятдесятницю. Це символізує зішестя Святого Духа до апостолів, утворюючи вражаюче, майже чарівне видовище. Поки хор співає гімн «Veni Creator Spiritus», пелюстки червоних троянд повільно спускаються згори в променях сонячного світла, устилаючи пелюстками підлогу Пантеону.

Текст доповнює 34 ілюстрації, а також 15 ілюстрацій та діалог героїв з кінострічки «Римські канікули» зі сцени біля Пантеону.

9) Валерія Г. The Colosseum in the film «Roman Holiday» (1953) *[Колізей у фільмі «Римські канікули» (1953)].* Стаття склала **0, 80 др.арк.** і надрукована в наукометричному журналі Канади [20].

Стаття присвячена Колізею та фільму «Римські канікули» (1953, США). Це – перший голлівудський фільм, який був знятий і повністю оброблений в Італії. До сьогодні в історичному центрі столиці Італії мало що змінилося. Місто – музей. Історія про принцесу Анну (актриса Одрі Хепберн), яка приїжджає з офіційним візитом до Риму і тікає одного вечора з посольства, та американського журналіста (актор Грегорі Пек), який дарує принцесі Анні захоплюючий день відпочинку в Римі, наповнений незабутніми враженнями. Ми бачимо прекрасні краєвиди Риму, відомі архітектурні пам'ятки, вулиці, площі, фонтани і мости. Тож, коли Одрі Хепберн оглядає Колізей, вона справді оглядає Колізей. У фільмі «Римські канікули» принцеса Анна міцно тримається Джо, коли вони мчать дорогами повз знаменитий Колізей. Кінозірки, що їхали на «Веспі», створили знаковий кінопостер до фільму під час важливої ери для італійського кіномистецтва. Колізей − це типовий приклад, скопійований по всій

Римській імперії: надзвичайно декоративний зовнішній вигляд будівлі ззовні та всередині з підземними кімнатами під підлогою арени (гіпогеніум), щоб сховати людей, тварин та реквізит, які чекають своєї участі у гладіаторських боях. «Театр смерті». Описано Колос Нерона, статую, що була спроєктована архітектором з Греції Зенодором. Згадується найвідоміший англійський історик та святий, бенедиктинський чернець Беда Преподобний, один із найвидатніших екзегетів середньовіччя. Наведено уривки із поеми лорда Байрона "Паломництво Чайльда Гарольда", де автор згадує Колізей і гладіаторів, своє життя в Італії.

Наведено 26 ілюстрацій, які вставлені по тексту, а також присутні 9 ілюстрацій з кінострічки, коли головні герої відвідують Колізей.

10) **Аліна К.** "Oh, Tiber, Father Tiber!" and movie *Roman Holiday* (1953) *[«О, Тибр, батько Тибр!» та фільм «Римські канікули» (1953)].* Стаття склала **0, 40 др.арк.** і надрукована в Римі (Rome, February 16–19, 2021) [16].

Неквапливе життя на тибрських берегах Замку Святого Ангела було відзначено в незабутньому фільмі «Римські канікули» (1953), в якому Джо Бредлі (Грегорі Пек) та принцеса Анна (Одрі Хепберн) закохуються на танцювальній вечірці на баржі біля Замка Святого Ангела в Римі, Італія. Представлено річку Тибр, Замок Святого Ангела, Міст Ангелів (одна з неймовірних історичних пам'яток). Описано кожну з 10 статуй ангелів, які прикрашають міст Ангелів, які були створені геніем Лоренцо Берніні.

Також використано фрагмент кінострічки, коли принцесу Анну запрошує на танці перукар Маріо Делані на баржі на річці Тибр. У фільмі під час бійки з королівськими слідчими двоє закоханих пірнають у Тибр і випливають на берег, обіймаються і Джо цілує принцесу одним із найбільш зворушливих поцілунків за всю історію кінематографа.

Текст супроводжують 17 ілюстрацій, з кінострічки – 12.

11) Аліна К. "Roman Holiday" (1953) filming locations in Rome: Tiber River. *[Місця зйомок фільму «Римські канікули» (1953) в Римі: річка Тибр].* Стаття склала **0, 80 др.арк.** і надрукована в канадському місті (Vancouver, June 22–25, 2021) [17].

Рим розташований на східному березі річки Тибр, найбільшої річці на Апеннінському півострові. "Голлівуд на Тибрі" − ця фраза використовується для опису періоду 1950–1960-х років, коли італійська столиця Рим стала головним місцем для міжнародного кіномистецтва, залучаючи багато іноземних кіномитців до студій Cinecittà. Охарактеризовано географічне положення р. Тибр, її витоки, а також повені в Римі, які заподіюють збитки господарству міста та пам'яткам культури.

Описано мармурову скульптуру давньоримської алегорії річки Тибр за дизайном Мікеланджело, що розташована попереду сходів до Палаццо Сенаторіо праворуч (площа Кампідольо, Рим)

Представлено епізод із фільма, коли Джо приводить Енн на танці на баржі. Це місце знаходиться під мостом Святого Ангела. На задньому плані − замок Святого Ангела. Пірс розташований на річці Тибр.

У текст введно діалоги, які відбуваються між героями кінострічки, фрагменти танців та бійки з таємною службою, яка повинна повернути принцесу Анну до посольства, де вона зупинилася зі своєю місією. Також, по-кадрово показано перший поцілунок Анни і Джо (коли вони вийшли з річки), визнаного в кіномистецтві найкращим.

По тексту використано 19 ілюстрацій, з кінострічки – також 19.

Зазначимо, що крім формування професійної компетентності, у такій інноваційній системі організації вивчення ІМ за фахом, студенти удосконалюють інформаційну компетентність, працюючи в Інтернеті, розвивають лінгвосоціокультурну, іншомовну, а також і трансверсальні компетентності [3].

Висновки. Отже, щоб не перевантажувати нашу рецепцію можна стверджувати, що залучення системи інновацій, наведенної на 11 прикладах вище (оприлюднених

статтях студентів), можна розглядати однією із складових технологічного компонента у формуванні професійно орієнтованого іншомовного освітнього простору, де професійна компетентність розвивається (формується) на базі залучення студентів до участі в роботі проблемних груп, що передбачає проведення науково-дослідницької роботи, яка вимагає після визначеного часу роботи над своєю темою представити її результат.

Таким чином, можно говорити про те, що навчання ІМ було продуктивним, тому що воно йшло на базі проведення науково-дослідницької діяльності паралельно з професійним розвитком особистості студента (*технологічний компонент* у формуванні ПОІНС).

Подальші наші розвідки сконцентруємо на аналізі добірки англомовних текстів, опрацьованих студентами, у процесі роботи над своєю темою в проблемній групі.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. *Проблемы дефектологии.* 2015. С. 71–81.
2. Князян М. О. Компетентнісна модель професійної підготовки майбутніх фахівців. *Теорія і методика навчання і виховання*. 2013. № 33. С. 59–67.
3. Кононова В. А. Трансверсальность: эволюция термина через призму корпусов и других контекстов. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* 2020. Т. 12. Вып. 2. С. 34–42. doi 10.17072/2073- 6681-2020-2-34-42
4. Петько Л. В. Дослідницька діяльність студентів коледжу як одна з умов неперервної освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі*: зб. наук. праць. Київ: Університет «Україна». 2010. № 7. С. 122–134.
5. Петько Л. В. Залучення студентів коледжів до проектних методик англійською мовою – одна із умов неперервної освіти. *Наукова сесія присвячена 175-річчю Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* / упор. Л. П. Вовк, О. С. Падалка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Книга 2. С. 383–387. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7937.
6. Петько Л. В. Лінгво-педагогічний потенціал кінострічки «Римські канікули» (1953) у професійно-особистістному становленні студентів. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 48. С. 157–165. URI : http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34667.
7. Петько Л. В. Фільми іноземною мовою у формуванні ПОІНС для студентів-біологів. *Критичний підхід у викладанні природничих дисциплін*: матеріали Міжнародної науково-методичної конференції (Київ, 14 листопада 2018 р.); укл.: О. П. Галай [та ін.]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 118–124.
8. Плахотнік О. В., Слюсаренко Н. В. Тенденції удосконалення професійної підготовки фахівців вищої школи. *Педагогічний альманах:* збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Випуск 29. С. 87–96.
9. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
10. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. Київ : Видавничий Дім «ЕКМО», 2012. 362 с.
11. Fesyna A., Pet'ko L., Turchynova G. Spanish Steps in Rome and movie *Roman Holiday* (1953). *Theoretical and scientific bases of development of scientific thought*: Abstracts of the Vth International Scientific and Practical Conference (Rome, February 16–19, 2021). Italy, Rome : Bookwire™. 2021. Pp. 152–161. URL http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33239
12. Herasymchuk Y., Pet'ko L. English Romantic Poets John Keats and Percy Bysshe Shelley in Rome and the Legendary Movie «Roman Holiday». *Topical issues of practice and science*: Abstracts of the XXVIth International scientific-practical conference (London, 18–21 May 2021).England, London: Bookwire™. 2021. Pp. 138–149. URI: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34070
13. Herasymchuk Y., Pet'ko L., Turchynova G. The Spanish Square in Rome and movie *Roman Holiday*. *Multidisciplinary research*: abstracts of the XIVth International scientific-practical conference (Bilbao,

21–24 December 2020). Spain. Bilbao: International Science Group, 2020. Pp. 113–123. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32566
14. Kirilchuk N., Pet'ko L. The Style Icon And The Rose «Audrey Hepburn». *Prospects and achievements in applied and basic sciences*: Abstracts of the IVth International Scientific and Practical Conference (Budapest, February 9–12, 2021). Hungary. Budapest : Bookwire™. 2021. Pp. 57–72. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33212
15. Klymenko N., Pet'ko L. The image of British actress Audrey Hepburn in a rose named after «most beautiful woman of all time». *Topical Issues of Science and Practice*: abstracts of VII Sientific and Practical Conference (London, 02–06 November 2020). Great Britain, London: International Science Group, 2020. 781 p. Pp. 42–51. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/31911
16. Kruhlova A., Pet'ko L. «Oh, Tiber, Father Tiber!» and movie *Roman Holiday* (1953). *Theoretical and scientific bases of development of scientific thought*: Abstracts of the Vth International Scientific and Practical Conference (Rome, February 16–19, 2021). Italy, Rome: Bookwire™. 2021. Pp. 162–171. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33253
17. Kruhlova A., Pet'ko L. «Roman Holiday» (1953) filming locations in Rome: Tiber River. *Trends in the development of modern scientific*: Abstracts of XXXI International Scientific and Practical Conference (Vancouver, June 22–25, 2021). Canada, Vancouver. 2021. Pp. 102–116. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34665
18. Machak V., Pet'ko L. The Pantheon. Rose Petals and the Film «Roman Holiday». *Science and practice, problems and innovations*: Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference (Ottawa, 25–27 February), Canada, Ottawa: Bookwire™. 2021. Pp. 53–68. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33285
19. Melnychuk A., Pet'ko L. Palazzo Brancaccio in the film «Roman Holiday» (1953). *Interaction of society and science: problems and prospects*: abstracts of the XXX International Science Conference (London, June 15–18, 2021). England, London: Bookwire™. 2021. Pp. 126–139. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34579
20. Turchynova G., Pet'ko L., Grigoruk V. The Colosseum in the film «Roman Holiday» (1953). *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2021. Vol. 10. No. 3. (July/September). Pp. 93–108. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35109
21. Vynohradova N., Pet'ko L. 'Roman Holiday' filming locations in Rome: Trinità dei Monti. *Theoretical and scientific bases of development of scientific thought:* Abstracts of the Vth International Scientific and Practical Conference (Rome, February 16–19, 2021). Italy, Rome: Bookwire™. 2021. Pp. 172–185. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33252
22. Yudytskyi B., Pet'ko L**.** Roman Forum and «Roman Holiday», a movie that made the History of Cinema. *Current issues of science and education*: abstracts of XIV International Scientific and Practical Conference (Rome, March 23–26, 2021). Italy, Rome: Bookwire™. 2021. Pp. 56–70. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33556

References:

1. Vygotskiy, L. S. (2015). Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. *Problemy defektologii,* 71–81 [in Russian].
2. Kniazian, M. O. (2013). Kompetentnisna model profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Competency model of professional training of future specialists]. *Teoriia i metodyka navchannia i vykhovannia,* 33, 59–67 [in Ukrainian].
3. Kononova, V. A. (2020). Transversalnost: evoliutciia termina cherez prizmu korpusov i drugikh kontekstov [Transversality: Evolution of the Term through the Prism of Corpora and Other Contexts]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaia i zarubezhnaia filologiia,* 12 (2), 34–42. doi 10.17072/2073-6681-2020-2-34-42 [in Russian].
4. Pet'ko, L. V. (2010). Doslidnytska diialnist studentiv koledzhu yak odna z umov neperervnoi osvity [Research activity of students in the college as one of conditions of Lifelong Education]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei v intehrovanomu seredovyshchi*, 7, 122–134 [in Ukrainian].
5. Pet'ko, L. V. (2010). Zaluchennia studentiv koledzhiv do proektnykh metodyk anhliiskoiu movoiu – odna iz umov neperervnoi osvity [Involvement of college students in project methods in English is one of the conditions of continuous education]. *Naukova sesiia prysviachena 175-richchiu Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, 2, 383–387. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7937 [in Ukrainian].

6. Pet'ko, L. V. (2021). Linhvo-pedahohichnyi potentsial kinostrichky «Rymski kanikuly» (1953) u profesiino-osobystistnomu stanovlenni studentiv [Lingua-pedagogical potential of the film "Roman Holiday" (1953) in professional and personal becoming for students]. *Pedahohichnyi almanakh,* 48, 157–165. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34667 [in Ukrainian].
7. Pet'ko, L. V. (2018). Filmy inozemnoiu movoiu u formuvanni POINS dlia studentiv-biolohiv [Films in a foreign language in the formation of POINS for biology students]. *Krytychnyi pidkhid u vykladanni pryrodnychykh dystsyplin,* materialy Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii [A Critical Approach in Teaching Natural Sciences, Proceedings of the Internetional Scientific and Practical Conference]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
8. Plakhotnik, O. V., & Slyusarenko, N. V. (2016). Tendentsii udoskonalennia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv vyshchoi shkoly [Trends in the improvement of the professional training of specialists in higher education]. *Pedahohichnyi almanakh,* 29, 87–96 [in Ukrainian].
9. Rashkevych, Yu. M. (2014). *Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity* [The Bologna process and the new paradigm of higher education]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky [in Ukrainian].
10. Sysoieva, S. O., & Sokolova, I. V. (2012). *Problemy neperervnoi profesiinoi osvity: tezaurus naukovoho doslidzhennia* [Problems of continuous professional education: thesaurus of scientific research]. Kyiv: Vydavnychyi Dim «EKMO» [in Ukrainian].
11. Fesyna, A., Pet'ko, L., & Turchynova, G. (2021). Spanish Steps in Rome and movie Roman Holiday (1953). *Theoretical and scientific bases of development of scientific thought*, Abstracts of the Vth International Scientific and Practical Conference. Italy, Rome: Bookwire™. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33239 [in English].
12. Herasymchuk, Y., & Pet'ko, L. (2021). English Romantic Poets John Keats and Percy Bysshe Shelley in Rome and the Legendary Movie "Roman Holiday". *Topical issues of practice and science*, Abstracts of the XXVIth International scientific-practical conference. England, London: Bookwire™. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34070 [in English].
13. Herasymchuk, Y., Pet'ko, L., & Turchynova, G. (2020). The Spanish Square in Rome and movie Roman Holiday. *Multidisciplinary research*, Abstracts of the XIVth International scientific-practical conference. Spain. Bilbao: International Science Group. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32566 [in English].
14. Kirilchuk, N., & Pet'ko, L. (2021). The Style Icon And The Rose "Audrey Hepburn". *Prospects and achievements in applied and basic sciences*, Abstracts of the IVth International Scientific and Practical Conference. Hungary. Budapest: Bookwire™. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33212 [in English].
15. Klymenko, N., & Pet'ko, L. (2020). The image of British actress Audrey Hepburn in a rose named after "most beautiful woman of all time". *Topical Issues of Science and Practice*, Abstracts of VII Sientific and Practical Conference. Great Britain, London: International Science Group. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/31911 [in English].
16. Kruhlova, A., & Pet'ko, L. (2021). "Oh, Tiber, Father Tiber!" and movie Roman Holiday (1953). *Theoretical and scientific bases of development of scientific thought*, Abstracts of the Vth International Scientific and Practical Conference. Italy, Rome: Bookwire™. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33253 [in English].
17. Kruhlova, A., & Pet'ko, L. (2021). "Roman Holiday" (1953) filming locations in Rome: Tiber River. *Trends in the development of modern scientific*, Abstracts of XXXI International Scientific and Practical Conference. Canada, Vancouver. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34665 [in English].
18. Machak, V., & Pet'ko, L. (2021). The Pantheon. Rose Petals and the Film "Roman Holiday". *Science and practice, problems and innovations*, Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference. Canada, Ottawa: Bookwire™. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33285 [in English].
19. Melnychuk, A., & Pet'ko, L. (2021). Palazzo Brancaccio in the film "Roman Holiday" (1953). *Interaction of society and science: problems and prospects*, Abstracts of the XXX International Science Conference. England, London: Bookwire™. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34579 [in English].
20. Turchynova, G., Pet'ko, L., & Grigoruk, V. (2021). The Colosseum in the film «Roman Holiday» (1953). *Intellectual Archive*, 10 (3), 93–108. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35109 [in English].

21. Vynohradova, N., & Pet'ko, L. (2021). "Roman Holiday" filming locations in Rome: Trinità dei Monti. *Theoretical and scientific bases of development of scientific thought,* Abstracts of the V[th] International Scientific and Practical Conference. Italy, Rome: Bookwire™. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33252 [in English].
22. Yudytskyi, B., & Pet'ko, L. (2021). Roman Forum and "Roman Holiday", a movie that made the History of Cinema. *Current issues of science and education*, abstracts of XIV International Scientific and Practical Conference. Italy, Rome: Bookwire™. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33556 [in English].

Pet'ko L. V.,
orcid.org/0000-0001-6064-2687

INVOLVEMENT OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS IN FOREIGN LANGUAGE PROBLEM GROUPS AS ONE OF THE WAYS OF FORMING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

The article describes the involvement of first-year students in the work of the problem group "On the way to the famous places of the masterpiece of the world cinema "Roman Hokiday", who get the specialty "Geography" with the additional specialization "Organizer of tourist and local history activities". The result of the scientific research activities of Geography students at the end of the 2020/21 academic year is given: presented in eleven publications (one article accepted for publication), with a total volume of 7.20 printed pages on the following subtopics: 1) Palazzo Brancaccio in the film "Roman Holiday" (1953), 2) Roman Forum and "Roman Holiday", a movie that made the History of Cinema, 3) The Trevi Fountain and The Movie "Roman Holiday", 4) The Spanish Square in Rome and movie Roman Holiday, 5) English Romantic Poets John Keats and Percy Bysshe Shelley in Rome and the Legendary Movie "Roman Holiday", 6) Spanish Steps in Rome and movie Roman Holiday (1953), 7) Spanish Steps in Rome and movie "Roman Holiday" (1953), 7) 'Roman Holiday' filming locations in Rome: Trinità dei Monti , 8) The Pantheon. Rose Petals and the Film "Roman Holiday", 9) The Colosseum in the film «Roman Holiday» (1953), 10) "Oh, Tiber, Father Tiber!" and movie Roman Holiday (1953), 11) "Roman Holiday" (1953) filming locations in Rome: Tiber River.

The author stresses that in the process of teaching subjects of the social and humanitarian cycle, to which a foreign language belongs, students can be actively involved in working in scientific circles, problem groups at the department of foreign languages, in the implementation of projects, performing individually or in a group of scientific research work, which is considered as one of the means of forming the professional competence of the future graduate.

The author considers the cinematographic subject from the aspect of innovative system that serves to forming professionally oriented foreign language educational environment, as well as a means of development as one of the means of forming professional, foreign language, linguistic and sociocultural, informational, transversal competences in students in the process of foreign language learning in the conditions of higher educational institution.

Key words: Geography students, problem group, film "Roman Holiday" (1953), professionally oriented foreign language educational space, professional competence.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Карпенко О. Г.

УДК 378:37.011.3-051:[316.72:005.336.2](045)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.337

***Розман І. І.**[*],*
orcid.org/0000-0002-4951-0074

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано розвиток полікультурної компетентності для професійної підготовки майбутніх учителів. Особливу увагу зосереджено на особистих якостях як здобувачів освіти, так і викладачів. Зауважено на світоглядних особливостях сучасних студентів, на особистих рисах характеру викладача. Закцентовано на полікультурній освіті як основі становлення полікультурної компетентності. Наголошено, що освіта, побудована на ідеях підготовки юного покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища, спроможна виховати людину, яка буде толерантною в соціумі стосовно ставлення до навколишнього середовища. Завдання сучасних закладів освіти полягає в необхідності формування вміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань; у вихованні розуміння своєрідності інших культур, викорінення негативного ставлення до них. Обґрунтовано думку, що розвитку полікультурної компетентності сприяють ідейно-змістовні, технологічні та мовні складники полікультурної освіти, які узгоджуються із загальними тенденціями розвитку єдиної цивілізації. Зосереджено увагу на тому, що викладач як організатор спілкування має проявити зацікавленість у роботі із здобувачами; володіти вмінням зрозуміти його, мати гнучке мислення, бути мобільним, здатним ухвалювати швидкі та правильні рішення; під час освітньо-виховного процесу має постійно тримати зворотний зв'язок із здобувачами; володіти навичками самоконтролю та самовдосконалення.

Наголошено, що найважливішою частиною духовного життя суспільства є взаємозв'язки між людьми, що є основою культури міжнаціонального спілкування. У зазначеному питанні важливу роль відіграє діалоговий підхід, який базується на принципі толерантності. У статі акцентовано увагу, що навчання у закладах вищої освіти має спонукати молодь на підвищення рівня соціокультурної підготовки, яке в такий спосіб сприятиме розвитку полікультурної компетентності як чинника професійної підготовки майбутніх учителів. Використання набутих професійних компетентностей викличе бажання здобути достатній обсяг теоретико-практичних знань, які забезпечать ефективне формування особистості здобувача, здатного брати участь у полікультурному розвитку суспільства.

Ключові слова: полікультурна компетентність, література, інтелектуальний розвиток, самоосвіта, професійність, зворотний зв'язок.

Постановка проблеми. Розвиток полікультурної компетентності – це вміння користуватися певною сумою знань, яка дає можливість робити висновки на основі доказів і міркувань із метою висловити свої судження про певний вид діяльності, спираючись на авторитетні думки, переконання; уміння доводити свою правоту, спиратися на певні висловлювання. Сучасна освіта повинна розумно поєднувати, з одного боку, виховання національної самосвідомості, укорінення у свідомості молодого покоління священних понять, що визначають духовне життя нації (Батьківщина, сім'я, рідна мова, народ, його історія, віра, духовна культура етносу та ін.). З іншого боку, освіта повинна створити сприятливі умови для включення людини в минуле і сьогодення світової культури на основі взаємодії людини в системі «я і світова цивілізація» у дусі толерантності, взаємоповаги, діалогу культур, відкритої комунікації. Завдання викладацької компетентності полягає в єдності теоретичної і практичної готовності до професіональної діяльності здобувачів освіти.

[*] © *Розман І.І.*

Як відомо, компетентність – це коло обов'язків особистості, суть якої близька до виразу «знаю як, аніж знаю що». Компетентна особистість здатна якісно виробляти продукт, якісно писати, якісно вчити та якісно інформувати. Саме компетентність дає змогу виокремити різнопланові види діяльності. Проблема нашого дослідження полягає в аналізі компетентності вчителя/викладача, якому властиво орієнтуватись в інформаційному, психологічному, мовленнєвому, соціально-політичному, методико-дидактичному, акмеологічному, міжкультурному, полікультурному, моральному, продуктивному середовищах.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових досліджень і публікацій із порушеної проблеми засвідчує, що різні аспекти питання полікультурних компетенцій підготовки студентів, майбутніх учителів у теоретико-методологічному аспекті вивчають науковці Р. Агадуллін, В. Бойченко, В. Болгаріна, С. Гончаренко, М. Красовицький, І. Лощенова, Ю. Мальований, А. Солодка та ін. Дослідження полікультурного виховання в соціумі в галузі сучасної науки здійснюють І. Бех, А. Бойко, І. Бондаренко, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. О. Лазаріді висвітлює аналіз законодавчих документів України в контексті становлення полікультурної освіти. Теоретичні та практичні питання з полікультурної освіти обґрунтовують Н. Абашкіна, Г. Алексевич, Л. Голік, В. Жуковський, І. Кабардова, М. Красовицький, Н. Лавриченко та ін.

Мета статті полягає у висвітленні та обґрунтуванні думки щодо необхідності розвитку полікультурної компетентності здобувачів освіти для їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Насамперед наведемо окремі думки В. Сухомлинського щодо значення вчителя для навчання та виховання дітей та юнацтва: «Щоб бути для учнів джерелом знань, учитель завжди повинен перебувати в атмосфері багатого, цікавого, багатогранного духовного життя» та «Учитель – перший і головний світоч в інтелектуальному житті школяра; він пробуджує в дитини жадобу знань, повагу до науки, культури, освіти» [8].

Сучасний світ характеризується динамічним розвитком не тільки інформативних ресурсів, а й формування характерів особистостей. Сьогоднішній учитель, викладач, учень або студент має свої відмінності як у житті, так і в професійній діяльності. Акцентуючи увагу на професійності вчителя/викладача, дослідники домінантою вважають любов до дітей (віра в потенційні можливості учнів); розумну вимогливість; педагогічний такт (уміння будувати толерантні стосунки); педагогічне передбачення (уміння визначити можливі ускладнення); інноваційність науково-педагогічного мислення; знання предмета діяльності (вільне та гнучке оперування інформацією, уміння передавати учням знання, націлювати їх на оволодіння ними) [5].

Характерним для сучасних здобувачів освіти є бажання бути конкурентоспроможними, отримати достатньо високий соціальний статус, вести спілкування з представниками організацій, потенційних стейкхолдерів. Необхідно зважати і на те, що сьогодні студентській молоді притаманні, з одного боку, недостатня внутрішня професійна мотивація, з іншого – сильна емоційна чутливість, бажання проявити себе, самоствердитися в обраній професії.

Розвитку полікультурної компетентності сприяють особисті якості людини такі, як: наявність соціальної відповідальності, прагнення до саморозвитку та духовної культури, внутрішня інтелігентність, гуманність, оптимізм, почуття гумору, самокритичність, креативність мислення тощо.

На думку Р. Агадулліна, під час позанавчальної виховної роботи в закладах вищої освіти формується полікультурна компетентність майбутнього вчителя [1, с. 65.]. Дослідження М. Денисенко щодо формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції доводить необхідність знання та володіння англійською мовою для читання творів в оригіналі [4, с. 18]. Полікультурна освіта, основа становлення полікультурної компетентності – це освіта, побудована на ідеях підготовки юного покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища.

У цьому випадку необхідно формувати вміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань, виховувати розуміння своєрідності інших культур, викорінення негативного ставлення до них.

Учені Є. Барбіна та К. Щедролосєва вивчають сучасні психолого-педагогічні підходи до формування педагогічної майстерності засобами формування полікультурної компетентності. Для сучасної людини необхідно бути толерантною, терпимою, з розвиненим почуттям поваги до людей іншої культури, які вміють жити з ними в мирі та злагоді, готові до активної взаємодії [2, с. 187].

Наприкінці XX сторіччя у світі відбувається процес зближення країн і народів: триває найпотужніша міграція населення (у світі 2000 народів і понад 200 країн), перетворюючи планету в «глобальне поселення». Зазначені події вимагають змінити ціннісні орієнтації і переорієнтуватися з монокультурної освіти на багатокультурну за умови збереження як стрижня своєї власної культури. Полікультурність також є характерною якістю особистості.

За цих умов особливо затребуваною стала народна педагогіка. У педагогічних закладах вищої освіти, вивчаючи освітній компонент «Полікультурна педагогіка», студентів знайомлять з історією розвитку полікультурної педагогіки, з проблемою полікультурності в контексті сучасних глобалізаційних процесів, з вихованням толерантності в молодого покоління; досліджують національну ідею в Україні на науково-педагогічному та полікультурному контексті. Звичайно, усе починається з виховання в родині, саме тому і знайомлять студентів зі специфікою полікультурних ідей у сім'ї, релігійним наповненням полікультурності, поліконфесійністю сучасного світу та формуванням полікультурної картини світу в особистості.

XXI століття вимагає необхідності зберегти соціокультурну ситуацію плюралізму і різноманіття, захистити культурну самобутність кожної етнічної спільноти, створюючи тим самим гуманітарний фундамент для громадянських, надетнічних принципів суспільного устрою.

Розвитку полікультурної компетентності сприяють ідейно-змістовні, технологічні та мовні складники полікультурної освіти, які узгоджуються із загальними тенденціями розвитку єдиної цивілізації.

Формування зазначених компетентностей пропонуємо здійснювати під час вивчення таких тем, як «Полікультурна педагогіка про суспільство в епоху глобалізації», «Основні напрями роботи з питань формування в майбутніх педагогів полікультурної картини світу», «Роль міжкультурних комунікацій у формуванні полікультурної картини світу», «Формування полікультурної свідомості юного покоління», «Поняття про глобалізаційне суспільство» тощо. Однак система освіти, що виростає з культурно-історичних традицій народу, звернена до його нагальних потреб і прагнень у майбутнє. Таким чином, зберігаючи національно-культурну самостійність суб'єктів країни, громадянська ідентичність повинна забезпечити соціалізацію юнацтва за умов полікультурної цивілізації, підготувати його до функціональної співпраці в складі поліетнічних цивільних спільнот регіонального, міжнародного масштабу.

Необхідно звернути увагу на різноаспектність полікультурних компетентностей: до творчих рекомендовано відносити інтуїцію (наявність суттєвості); дивергентність (можливість декількох підходів до розв'язання однієї проблеми); оригінальність (наявність творчої уяви); асоціативність (уміння проводити аналогію, порівнювати) [5].

У кожній важливій справі необхідно мати мотивацію для її реалізації. Особистісний розвиток викладача та здобувача забезпечить полікультурний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя. Насамперед, це – почуття самоповаги, досягнення, поставленої мети, інтерес до життя, амбітність; досягнення високого статусу в суспільстві, визнання успіху, успішна професійна кар'єра та ін. Самореалізація, самовиховання, самоосвіта; позитивне комунікативне середовище, професійні конкурси, робота в складі предметних кафедр, науково-практичні конференції, семінари, педагогічні діалоги, – це та інше є складниками майбутнього результату.

Виховання таких рис характеру в студентства сприятиме тому, що до юнаків та дівчат неодмінно прийде визнання в житті та суспільстві; спостерігатиметься співучасть в управлінській діяльності суспільства.

Відомо, що поняття «комптентність» має складну структуру. Кожна з компетентностей, своєю чергою, має певні складники. Наприклад, математичну компетентність необхідно розвивати через процедурну компетентність – уміння розв'язувати типові математичні задачі; логічна компетентність допоможе володіти дедуктивним методом доведення та спростування тверджень. Під час формування технологічної компетентності відбувається володіння сучасними математичними пакетами (наприклад, пакети символьних перетворень, динамічної геометрії, електронні таблиці (Excel) тощо). Творчий підхід до розвитку особистості практикує дослідницька компетентність через володіння методами дослідження практичних і прикладних задач математичними методами.

На думку вчених, складниками комунікативної компетентності є мовна, мовленнєва, соціокультурна [5].

У полікультурній структурі компетентності дослідники виокремлюють три основні рівні: когнітивний (раціональна природа мислення), рефлексивний (культурна самоідентичність), діяльнісно-поведінковий (досвід міжкультурної взаємодії). У вивченні специфіки полікультурної освіти використовуються різні підходи, але ця проблема завжди була актуальною для педагогіки [3].

Найважливішою частиною духовного життя суспільства та людських взаємин є культура міжнаціонального спілкування. Побудову полікультурних стосунків можна організувати за допомогою діалогового підходу, на основі принципу толерантності; тут основну роль гратимуть сформовані цінності учасників процесу. Необхідно зауважити, що студентам вищих закладів освіти треба орієнтуватися на підвищення свого рівня соціокультурної підготовки, у такий спосіб звертаючи увагу на бажання засвоїти достатній обсяг професійних знань, розвинути здібності та практичні надбання, які забезпечать ефективне формування особистості учня, здатного брати участь у полікультурному розвитку. Виникає необхідність формувати полікультурну компетенцію як одну з основних завдань володіння іноземною мовою з метою здійснювати соціальний запит, який відображає внутрішньо-ситуативні чинники розвитку сучасної освіти.

Висновки. Отже, неперервна самоосвіта та самовдосконалення майбутнього педагога має бути спрямовано на постійну працю над своїми внутрішніми ресурсами для отримання додаткової навчальної інформації, полікультурного розвитку, культурологічного мислення та аналізу подій у світовому просторі. Здобувачам освіти доцільно звертатися до вивчення додаткових літературних джерел, які сприятимуть розумінню полікультурних компетенцій; зосереджувати свою увагу на підвищення суспільно-загального рівня саморозвитку; до вивчення іноземних мов як джерела комунікаційного самовдосконалення. Важливо в освітньо-виховному процесі вишу створити умови для системного навчання, яке дає можливість майбутньому вчителеві стати конкурентоспроможним на сучасному ринку праці. Також у перспективі дослідження порушеної проблеми розвитку полікультурних компетенцій здобувачів освіти є пошук шляхів орієнтації на інтегративний аспект вивчення навчального матеріалу про особливості культури різних народів, що уможливлює формувати єдину світову культуру, етнокультурну толерантність.

Список використаних джерел:

1. Агадуллін Р. Р., Позанавчальна виховна робота у ВНЗ: досвід формування полікультурної компетентності сучасного вчителя. *Педагогіка і психологія.* Вісник АПН України, 2007. № 3. С. 64–72.
2. Барбіна Є., Щедролосєва К. Сучасні психолого-педагогічні підходи до формування педагогічної майстерності. *Філософія педагогічної майстерності*: зб наук. праць / редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 183–194.

3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 300 с.
4. Денисенко М. В. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції бачить у читанні англомовних культурно-країнознавчих текстів. *Іноземні мови*. 2007. № 2. С. 16–22.
5. Ключові компоненти професійної компетентності вчителя. URL: https://journal.osnova.com.ua/article/43888
6. Поликультурная компетентность современного педагога. URL: https://scibook.net›polikultur...
7. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.
8. Цитати Сухомлинського про вчителя: конспект. Педагогіка. URL: https://vseosvita.ua/Бібліотека/Педагогіки

References:

1. Ahadullin, R. R. (2007). Pozanavchalna vykhovna robota u VNZ: dosvid formuvannia polikulturnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia [Extracurricular educational work in higher education institutions: the experience of forming multicultural competence of a modern teacher]. *Pedahohika i psykholohiia. Visnyk APN Ukrainy*, 3, 64-72 [in Ukrainian].
2. Barbina, Ye., & Shchedrolosieva, K. (2008). Suchasni psykholoho-pedahohichni pidkhody do formuvannia pedahohichnoi maisternosti [Modern psychological and pedagogical approaches to the formation of pedagogical skills]. *Filosofiya pedahohichnoyi maysternosti,* 183–194 [in Ukrainian].
3. Bordovskaya, N. V., & Rean, A. A. (2007). *Pedahohyka* [Pedagogy]. Sankt-Peterburh: Pyter [in Russian].
4. Denysenko, M. V. (2007). Formuvannia v uchniv starshoi shkoly polikulturnoi komunikatyvnoi kompetentsii bachyt u chytanni anhlomovnykh kulturno-krainoznavchykh tekstiv [He sees the formation of multicultural communicative competence in high school students in reading English-language cultural and regional texts]. *Inozemni movy*, 2, 16–22 [in Ukrainian].
5. Klyuchovi komponenty profesiynoyi kompetentnosti vchytelya [Key components of a teacher's professional competence]. Retrieved from https://journal.osnova.com.ua/article/43888 [in Ukrainian].
6. Polikulturnaia kompetentnost sovremennogo pedagoga [Multicultural competence of a modern teacher]. Retrieved from https://scibook.net/polikultur... [in Russian].
7. Sokolova, I. V. (2008). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia-filoloha za dvoma spetsialnostiamy* [Professional training of future teachers of philology in two specialties]. Mariupol – D.: ART-PRES [in Ukrainian].
8. Tsytaty Sukhomlynskoho pro vchytelia: konspekt. Pedahohika [Sukhomlinsky's quotes about the teacher: abstract. Pedagogy]. Retrieved from https://vseosvita.ua/Бібліотека/Педагогіки [in Ukrainian].

Rozman I. I.,
orcid.org/0000-0002-4951-0074

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article analyzes the development of multicultural competence for professional training of future teachers. Special attention is paid to the personal qualities of both educational applicants and teachers. It is noted on the ideological features of modern students, on the personal traits of the teacher's character. Attention is focused on multicultural education as the basis for the formation of multicultural competence. It is noted that education based on the ideas of preparing the younger generation for life in a multinational and multicultural environment is able to bring up a person who will be tolerant in society in relation to the environment. The task of modern educational institutions is to develop the ability to communicate and cooperate with people of different nationalities, races, and faiths; to foster an understanding of the originality of other cultures, and to eliminate negative attitudes towards them. The article substantiates the opinion that the development of multicultural competence is promoted by ideological, content, technological and linguistic components of multicultural education, which are consistent with the general trends in the development of a single civilization. Attention

is focused on the fact that the teacher as an organizer of communication should show interest in working with applicants; have the ability to understand it, have flexible thinking, be mobile, be able to make quick and correct decisions; during the educational process should constantly keep feedback with applicants; have skills of self-control and self-improvement.

It is emphasized that the most important part of the spiritual life of society and relationships between people is the basis of the culture of interethnic communication. An important role in this issue is played by the dialogue approach, which is based on the principle of tolerance. The article emphasizes that higher education should stimulate young people to increase the level of socio-cultural training, which will contribute to the development of multicultural competence as a factor in the training of future teachers. The use of professional competencies will cause the desire to acquire a sufficient amount of theoretical and practical knowledge that will ensure the effective formation of the applicant's personality, able to participate in the multicultural development of society.

Key words: multicultural competence, literature, intellectual development, self-education, professionalism, feedback.

Дата надходження статті: 17.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Атрощенко Т. О.

УДК 378.018.43:81'243
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi51.363*

***Романюк В. Л.**[*],*
orcid.org/0000-0002-3795-4081

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема дистанційного навчання іноземної мови за умов пандемії у закладах вищої освіти. Значну увагу приділено диференціації понять «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання». Акцентовано на специфічних особливостях предмета «іноземна мова». Схарактеризовано організаційно-методичні моделі дистанційного навчання. Виокремлено переваги та недоліки дистанційного навчання. Визначено найефективніші форми організації занять з іноземної мови, що застосовуються у процесі дистанційного навчання. Виокремлено фактори, які варто враховувати під час вибору платформи для дистанційного навчання іноземної мови. Обґрунтовано переваги онлайн-заняття як високорезультативної форми дистанційного навчання іноземної мови. Надано коротку характеристику деяким прийомам і методам викладання англійської мови дистанційно, проаналізовано їхню специфіку. Ефективним прийомом удосконалення іноземної мови можна вважати тематичні презентації, зважаючи на те, що використання цього виду діяльності дозволяє інтенсифікувати засвоєння навчального матеріалу. Така інтерактивна форма дистанційного навчання, як вебквест дає змогу здобувачам освіти розширити й удосконалити знання з іноземної мови, аналізувати та синтезувати інформацію, отриману з мережі Інтернет, і реальні знання, продемонструвати групі в цікавій формі своє розуміння результатів проведеної роботи. Визначено, що одним із методів, який сприяє розвитку мовної компетенції, більш швидкому та міцному засвоєнню навчального матеріалу, має високий рівень мотивації здобувачів освіти, є гра. Серед ігрових видів діяльності можна також виокремити ділові ігри, педагогічні та керівні ігри, лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні тощо. З'ясовано перспективні напрями розвитку дистанційного вивчення іноземної мови.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, специфіка, форми та методи дистанційного навчання, інтерактивне навчання, ділові ігри, проєктування.

[*] © ***Романюк В. Л.***

Постановка проблеми. Пандемія COVID-19 та воєнний стан вплинули на суспільне життя. Однійєю з перших цей вплив відчула сфера освіти, яка відреагувала на встановлені обмеження, перевівши всю освітньою діяльність в дистанційний режим. Перехід у дистанційний формат викликав необхідність швидкого пристосування до нових умов навчальної діяльності. У закладах вищої освіти змінились методи навчання, підхід до викладання, формування компетенцій у здобувачів освіти та організація навчального процесу, що стало стимулом до змін та інновацій у освітній сфері. Адже, освіта – це рушійна сила прогресу для досягнення цілей у навчанні та сфері розвитку суспільства й основа рівноправного, справедливого, мирного існування людської цивілізації. Щоб забезпечити безперервність навчання та професійну підготовку, більшість викладачів відчули необхідність переходу в дистанційний формат навчання. Викладачі були змушені використовувати дистанційні технології та всі доступні комунікації в електронному інформаційно-освітньому середовищі.

Використання технологій дистанційного навчання, зокрема мережі Інтернет, під час навчання іноземних мов є корисним підходом до опанування іншомовним матеріалом та досягнення методичних цілей. Наприклад, американські стандарти навчання іноземних мов (the American Standards of Foreign Language Learning) зосереджені на мові, спілкуванні та культурі, вони, водночас, визначають надзвичайно велику необхідність використання автентичних текстів під час навчання. У цьому контексті викладачі намагаються знайти кращі шляхи застосування їхнього досвіду з метою покращення знань та вмінь студентів у зазначеній галузі [8, с. 56].

Аналіз досліджень. На Заході дистанційна форма навчання стала популярною ще наприкінці 20 століття. На початку третього тисячоліття широко починають застосовувати мережу Інтернет у навчанні, що спонукало багатьох дослідників на практиці застосовувати Інтернет для удосконалення навчального процесу, а саме організації дистанційного навчання.

Теоретичні й практичні аспекти дистанційного навчання були розглянуті в дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних учених: Д. Аветисян, В. Баженова, В. Ващенко, М. Коваль, К. Колос, В. Куклєв, В. Кухаренко, А. Мелюхін, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Б. Шухневич, J. Adams, G. Hoppe, J. Kettunen та інші, але методика навчання іноземних мов за допомогою лише дистанційного формату роботи з усім комплексом проблем системно ще не розглянута і вимагає детального вивчення.

Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні було затверджено Міністерством освіти України у 2000 р. Відповідно до неї дистанційною вважають таку форму навчання, яка повинна бути рівноцінною з очною, вечірньою, заочною формами навчання й екстернатом і реалізовуватися переважно з допомогою дистанційних технологій навчання [1, с. 8].

Тобто, дистанційна освіта забезпечує навчання й отримання необхідних знань за допомогою освітніх технологій і різних комунікаційних засобів, віддалено від навчальної аудиторії. Є два поняття, які потрібно розрізняти, «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання».

«Дистанційна освіта», за О. Рибалко, є специфічною організацією навчального та педагогічного процесу, який базується на використанні дистанційних, інформаційних і телекомунікаційних технологій [2, с. 32].

«Дистанційне навчання», за Р. Шаран, – це самостійна педагогічна технологія, в основі якої лежить керована, дидактично забезпечена та контрольована самостійна робота здобувачів освіти з використанням для навчання сучасних засобів зв'язку (комп'ютерів, телекомунікаційних мереж тощо) [6, с. 37].

На думку А. Хуторського, «дистанційне навчання» означає навчання, під час якого учасники процесу, тобто суб'єкти навчання знаходяться на відстані та здійснюють освітній процес методом використання засобів телекомунікацій [5, с. 97].

Дослідник В. Кухаренко під «дистанційним навчанням» називає сукупність

інформаційних технологій, за допомогою яких здобувач освіти отримує основний обсяг матеріалу завдяки інтерактивній взаємодії, не виключаючи самостійну роботу та контроль і оцінку знань, умінь і навичок [2, с. 62].

Проаналізувавши наукові джерела, можемо зробити висновок, що в нашій роботі «дистанційне навчання» – це процес навчальної взаємодії викладача та здобувача освіти, який відбувається на відстані та передбачає використання інформаційних технологій, головним завданням якого є формування професійних знань і компетенцій з іноземної мови.

Мета статті – дослідження специфіки використання різних форм, методів і способів дистанційного навчання та вивчення можливостей використання при дистанційному навчанні як традиційних, так і інноваційних технологій викладання іноземної мови при підготовці студентів до викладання англійської мови у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчення іноземної мови в межах дистанційного навчання – нова реальність як для викладачів, так і для студентів. Адже багато викладачів були не готові проводити заняття з використанням інформаційних технологій і змушені були опанувати ази роботи в короткий термін: розібратися і підключити платформу, на якій вони будуть працювати, освоїти навички роботи з текстовими редакторами, навчитися підключати різні додаткові пристрої до свого комп'ютера для запису відеозанять, голосових повідомлень, проведення онлайн-конференцій тощо. А також ще потрібно було підготувати матеріали до занять в такому вигляді, щоб студенти могли в них розібратись, тому що у дистанційному навчанні значну частину матеріалу на відведено самостійне опрацювання. Потрібно звернути увагу на те, що викладач повинен бути «доступним» для студента у будь-який час.

Необхідно також врахувати базовий компонент змісту навчання іноземної мови – способи діяльності, які забезпечують засвоєння різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма, умінь, пов'язаних зі спілкуванням. Також потрібно врахувати обсяг мовної практики та обсяг навчальних дій, які мають тісний взаємозв'язок. Ці особливості потрібно врахувати в організації дистанційного навчання іноземної мови.

Виділяють два різновиди дистанційного навчання: традиційно-дистанційне й електронно-дистанційне. Особливостями першого є: 1) асинхронність у часі; 2) подання навчального матеріалу через пошту або інші засоби передачі інформації (Viber, Telegram, WhatsApp тощо). При застосуванні другого виду: 1) навчання відбувається як синхронно, так і асинхронно; 2) відбувається зв'язок між викладачем та студентом.

Американські дослідники М. Мур і Г. Кірзлі стверджують, що у дистанційному навчанні існує три типи взаємодії: а) студент – зміст, б) студент – інструктор і в) студент – студент [9, с. 17].

Тип 1. Взаємодія студент – зміст.

За словами М. Мура і Г. Кірзлі, головна роль педагога в дистанційному навчанні полягає в наданні відповідного контенту (матеріалу для навчання) і розвитку взаємодії між цим змістом і студентом відповідно, що підштовхне студента «побудувати знання через процес особистого розміщення інформації в раніше існуючі когнітивні структури» [9, с. 128].

Тип 2. Взаємодія студент – викладач (інструктор).

У дистанційному навчальному середовищі інструктор виступає як посередник, забезпечуючи керівництво й підтримку під час представлення змісту курсу способами, які допомагають кращому розумінню навчального матеріалу студентами. М. Крід і Г. Коул уважають, що повторення, розуміння матеріалу та додаткова допомога студентам допоможуть зрозуміти курс [7, с. 7].

Тип 3. Взаємодія студент – студент.

М. Мур і Г. Кірзлі описують взаємодію студент – студент у дистанційному навчанні як «interlearner interaction». Це взаємодія між одним студентом та іншими студентами, окремо або в налаштованих групах, з або без реальної присутності інструктора [9, с. 125].

Уже існують готові платформи з усіма необхідними вмонтованими інструментами для дистанційного навчання. Найбільш розповсюдженими платформами є Moodle, Sakai, LOTUS Learning Space, eFront. Під час вибору платформи для дистанційного навчання іноземної мови важливо враховувати такі фактори: інтерфейс, можливість викладання різноманітних матеріалів, включаючи аудіо- та відеозаписи, презентації та покликання на корисні Інтернет-ресурси, автоматичний розрахунок статистики відповідей і контроль активності слухачів. Усе це дає можливість максимізувати ефект дистанційної роботи.

Безумовно, дистанційна форма навчання не зможе повністю замінити традиційну систему освіти, але вона здатна стати ефективним доповненням традиційних методів роботи.

Досвід підказує, що для успішного вивчення іноземної мови ефективними є онлайн-заняття. Студенти самостійно знайомляться з новим навчальним матеріалом, а на онлайн-заняттях з іноземної мови закріплюються отримані знання і навички, роз'яснюються незрозумілі моменти, проводяться дискусії, виконуються творчі завдання, що вимагають колективного обговорення.

Основні види діяльності онлайн-занять подібні до видів діяльності на звичайних заняттях, а саме: бесіди, дискусії, інтерактивні форми та методи навчання, проєктна діяльність та проблемні ситуації. Відеоконференції, чати, форуми, семінари, ділові ігри, «круглі столи» та інші форми навчальних занять, що проводяться за допомогою засобів телекомунікації та інших можливостей Інтернет мережі, дозволяють підвищити мотивацію студентів, збільшити обсяг мовленнєвих дій і розширити межі спілкування іноземною мовою. Вони спонукають студентів висловлювати власні думки, а також сприяють пізнавальній діяльності, творчості, наполегливості та ініціативності при вирішенні навчальних завдань.

Одним із ефективних прийомів вдосконалення володіння іноземної мови є тематичні презентації, використання яких дозволяє інтенсифікувати засвоєння навчального матеріалу. Презентація впливає на декілька видів пам’яті: зорову, слухову, емоційну, а іноді і моторну. На онлайн-заняттях за допомогою презентацій навчальний матеріал подається наочно та доступно. І у своєму виступі студент має можливість використовувати схеми, таблиці, картинки, ключові слова. Усе це дозволяє побудувати його висловлювання логічно, послідовно, впевнено та розгорнуто. Прикладом презентацій можуть бути такі: «Changing Patterns of Leisure», «Man and Movies», «English Schooling», «Bringing Up Children», «Talking about People», «Man and Nature», «Feeling and Emotions». Ці теми є об’ємними за своїм наповненням, при їх вивченні використовується ілюстративний матеріал. Тому презентація є найбільш вдалим засобом навчання.

Мультимедійні презентації викладач може використовувати на різних етапах навчання: уведення та закріплення лексичного або граматичного матеріалу, контролю вивченого матеріалу, при аудіюванні та навчанні письма. Крім того, розробка презентацій підвищує самооцінку студентів.

При навчанні різних видів мовленнєвої діяльності і щоб сформувати відповідні навички кожен студент повинен мати можливість максимальної практики в цій діяльності. Дистанційна форма навчання здатна вирішити цю проблему, тому що кожен студент працює за особистим комп’ютером, він повинен виконати всі завдання і має можливість вибрати темп своєї роботи.

Доцільно також при дистанційному навчанні використовувати інтерактивні форми та методи. Розглянемо деякі з них.

Тренінг – це форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток

міжособистісного спілкування та поведінки у спілкуванні.

Перевага тренінгу в тому, що всі учасники включені в процес навчання. Викладач, який проводить тренінг, повинен володіти знаннями з психології та педагогіки та застосовувати їх, вміти збирати інформацію та передавати її учасникам, впливати на поведінку учасників та на їх стосунки. Студенти включаються в роботу, поважають думку один одного. Завдяки тому, що ефективно поєднуються теорія та інтерактивні вправи відбувається якісне засвоєння навчального матеріалу.

Наступна форма – проблемне навчання. При застосуванні якого важливою є не тільки проблемна задача, а й уміле викладення питань для розгляду. Питання допоможуть студентам відтворювати по пам'яті отриману інформацію і виконувати репродуктивні дії, що стимулюватиме творче мислення студентів і дозволить їм здобувати нові знання, навички та вміння.

Групове обговорення (дискусія) сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Дискусія відбувається у два етапи. На першому етапі – дається завдання на визначений період часу, для того, щоб підготувати обґрунтовану, детальну відповідь. На другому етапі – дискусію, за участю викладача, приводять до логічного завершення.

Результативним та актуальним також уважають вебквест. Це такий вид пошукової діяльності, коли студенти отримують інформацію з Інтернет-джерел за вказаними адресами. Квести сприяють розвитку критичного мислення, оцінювання, аналізу та синтезу отриманої інформації. Для дистанційного навчання використовують такі вебквести: створення інтерактивної історії, аналіз будь-якої створеної проблеми та відображення результатів у документі, проведення інтерв'ю з віртуальним образом у режимі реального часу тощо.

Наведемо деякі завдання для вебквестів: аналітичне та творче завдання, наукове дослідження, планування, проєктування, таємниче розслідування тощо. Результати квесту представляють у формі усної доповіді, створивши вебсайт, зробивши презентацію, написавши есе.

Наведена вище форма дистанційного навчання дає змогу розширити й удосконалити знання з іноземної мови, аналізувати та синтезувати інформацію, і продемонструвати в цікавій формі своє розуміння результатів.

Методом, який сприяє розвитку мовної компетентності, є гра. Є багато різновидів ігор: граматичні, фонетичні, лексичні, творчі тощо. Серед них можна виокремити ділові ігри, проєктування, моделювання ситуацій, індивідуальні та інноваційні, пошуково-апробаційні, рольові педагогічні, проблемно-орієнтовані та керівні. Проаналізуємо дидактичні ігри, ігри-подорожі та ігри-вправи.

Дидактичні ігри мають чітку мету та відповідні їй результати. На етапі засвоєння нових знань не рекомендуємо використовувати дидактичні ігри. Їх краще використовувати при перевірці засвоєних знань та виробленні вмінь та навичок. Такий вид ігор допомагає студентам під час вивчення іноземної мови в розвитку інтелектуальних здібностей, пам'яті, мислення, кмітливості.

Ігри-подорожі передбачають осмислення та закріплення матеріалу. Результати ігор-подорожей студенти можуть виразити в написанні листів, створенні щоденників, накопиченні пізнавального матеріалу.

Ігри-вправи удосконалюють пізнавальні здібності студентів, сприяють закріпленню навчального матеріалу. Прикладами є кросворди, ребуси, вікторини у рамках визначених розмовних тем.

Отже, слід відзначити, що ігри належать до групи інтерактивних способів навчання для практичного володіння іноземною мовою і сприяють мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Використання такого методу ефективне як для традиційного, так і дистанційного вивчення іноземної мови.

Спираючись на власний досвід викладання іноземної мови під час карантинних заходів, у зв'язку з пандемією, та під час воєнного стану можемо сказати, що нам

вдалось забезпечити викладання іноземної мови, використовуючи платформи дистанційного навчання Moodle, Zoom, Skype та Google Meet. Увесь навчальний матеріал був розподілений згідно з розкладом занять та годин, які були виділені навчальною програмою відповідно до тематики, таким чином навчальне навантаження було виконано в повному обсязі. Значну роль відіграла платформа `Moodle`, яка дозволила розробити глосарії з фахової лексики, завантажити завдання з лексики, граматичні матеріали, відеолекції, фільми, аудіозаписи та розробити підсумкові тести до модульного контролю.

Проаналізувавши навчання іноземної мови в дистанційному форматі з використанням комп'ютерних технологій, ми дійшли висновку, що дистанційне навчання має свою специфіку, яка зумовлена тим, що навчання пов'язане з чотирма видами мовленнєвої діяльності. Для навчання читання та письма, можна обмежитись курсами, які розміщені в мережі, оскільки ці види мовленнєвої діяльності не вимагають значного обсягу звукового супроводу та об'ємної графіки. Якщо ж говорити про аудіювання, говоріння та вимову, то ми не можемо обмежитись лише текстовими матеріалами, потрібен звуковий супровід, при створенні різних ситуацій виникає потреба в опорах на ілюстративний матеріал [3, с. 242].

Тому, говорячи про дистанційне навчання, потрібно наголосити на перевагах та недоліках такого формату навчання. Серед переваг можна виділити такі:

– дистанційна форма може успішно застосовуватись при вивчені іноземної мови студентами на будь-якому етапі навчання;

– дистанційне навчання не є формою заочного навчання або видом самостійної діяльності; воно будується відповідно до змісту та цілей очного навчання;

– дистанційне навчання дає можливість студентам вищої освіти самостійно опрацьовувати навчальний матеріал та отримувати необхідні консультації у зручний для них час незалежно від місця знаходження [4].

А також дистанційне навчання передбачає рівні можливості освіти незалежно від стану здоров'я, соціального статусу, місця проживання. Проте змінюється роль викладача. Дистанційна освіта розширює та оновлює участь викладача у процесі навчання, роблячи його наставником-консультантом, який повинен координувати навчальний процес, постійно удосконалювати свій рівень, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій [3, с. 245].

На жаль, є мінуси в дистанційному навчанні. Перший і найважливіший – недолік особистого спілкування з однокурсниками та викладачем. Наступний недолік – відсутність постійного контролю з боку викладача, а це бажання розслабитись, відкласти роботу на наступний день (дистанційне навчання вимагає жорсткої самодисципліни з боку студента).

Проте дистанційне навчання стирає просторові бар'єри, дає можливість спілкуватися з іноземцями, носіями мови. Студенти розширюють свою комунікативну сферу, навчаються толерантності, готовності з повагою ставитись до чужої думки.

Висновки. З викладеного можна зробити висновок, що дистанційне навчання наділене всіма компонентами: змістом, цілями, принципами, засобами та формами навчання. Дистанційне навчання орієнтоване на успішне здійснення навчального процесу. Викладач регулює та керує навчальною діяльністю студентів. До викладача висуваються нові вимоги серед них: вдосконалення професіоналізму, володіння сучасними технологіями та вміння ними користуватись, підвищення професійної компетентності.

Стаття вказує на те, що є перспективи для дослідження проблеми розвитку дистанційного вивчення іноземної мови. Робота з інформацією дасть змогу використовувати засоби автономної підготовки текстів, які отримали з Інтернету, для використання їх у навчальному процесі. Обсяг навчальних дій буде збільшуватись завдяки використанню нових автоматизованих систем. В умовах дистанційного навчання

більшість видів аудиторної роботи (презентації, ділові ігри, дискусії тощо) викладачі проводять віртуально, використовують групові онлайн-заняття на різних платформах. Частина занять проводиться онлайн, частина відведена на самостійне опрацювання – змішана форма навчання. Викладач знаходиться в постійному пошуку ефективних та результативних форм та методів навчання.

Кожного дня спостерігаємо, як педагоги проводять дослідження для покращення якості дистанційного процесу, упроваджують нові методики викладання, адже ситуація, що склалась, вимагає від нас відповідей на безліч проблемних питань, пов'язаних з дистанційним навчанням, які потребують вирішення та стимулюють пошук. Особистий досвід показав, що перехід на онлайн дозволив відкрити нові можливості та набути нового позитивного досвіду.

Список використаних джерел:

1. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної служби України. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 3. С. 5–25.
2. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навчальний посібник. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.
3. Олійник О. В. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. *Лінгвістичні дослідження:* збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2014. Вип. 38. С. 238–246.
4. Сидоренко І. А. Дистанційна освіта як сучасний метод викладання іноземної мови. URL: https://www.kamts1.kpi.ua
5. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. 541 с.
6. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 249 с.
7. Creed C., Koul B. Language issues in English medium, tertiary level, DE courses for ESL learners. *Language Issues in Distance Education*. England, United Kingdom: Dunford Seminar Report. ERIC Document: ED370 406. 1993. Pp. 48–52.
8. Diaz-Rico L., Weed K. The cross-cultural, language, and academic development handbook. Boston: Allyn and Bacon, 2002. 237 p.
9. Moore M., Kearsley G. Distance Education: A systems view. Belmont, CA.: Wadsworth, 1996. 129 p.

References:

1. Bloshchynskyi, I. H. (2015). Sutnist ta zmist poniattia «dystantsiine navchannia» v zarubizhnii ta vitchyznianii naukovii literaturi [Essence and content of the notion «distance learning» in foreign and national scientific literature]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky,* 3, 5–25 [in Ukrainian].
2. Kukharenko, V. M., Rybalko, O. V., & Syrotenko, N. H. (2002). *Dystantsiine navchannia: umovy zastosuvannia. Dystantsiinyi kurs* [Distance learning: conditions of use. Distance course]. Kharkiv: NTU «KhPI», «Torsinh» [in Ukrainian].
3. Oliinyk, V. O. (2014). Innovatsiini tekhnolohii dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy dlia studentiv nemovnykh VNZ [Innovative technologies of distance learning of a foreign language for students of non-language universities]. *Linhvistychni doslidzhennia,* 38, 238–246 [in Ukrainian].
4. Sydorenko, I. A. Dystantsiina osvita yak suchasnyi metod vykladannia inozemnoi movy [Distance learning: conditions of use. Distance course: textbook]. Retrieved from https://www.kamts1.kpi.ua [in Ukrainian].
5. Khutorskoi, A. V. (2004). *Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obucheniia* [Workshop on didactics and modern teaching methods]. SPb.: Piter [in Russian].
6. Sharan, R. V. (2010). *Profesiina pidhotovka mahistriv informatsiinykh tekhnolohii v systemi dystantsiinoi osvity SShA* [Professional training of information technology masters in distance education system of the USA]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].

7. Creed, C., & Koul, B. (1993). Language issues in English medium, tertiary level, DE courses for ESL learners. *Language Issues in Distance Education*, 48–52 [in English].
8. Diaz-Rico, L., & Weed, K. (2002). *The cross-cultural, language, and academic development handbook.* Boston: Allyn and Bacon [in English].
9. Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view.* Belmont, CA.: Wadsworth [in English].

Romaniuk V. L.,
orcid.org/0000-0002-3795-4081

PREPARATION OF STUDENTS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE DISTANCE LEARNING CONDITIONS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article deals with the problem of preparing students for foreign language teaching in the distance learning conditions in Higher Education Institutions. Considerable attention is paid to the differentiation of two concepts: «distance education» and «distance learning». The specific features of the foreign language as a subject are determined. Organizational and methodological models of distance learning are characterized. The advantages and disadvantages of distance learning are highlighted. The most effective forms of organization of foreign language classes, which are used in the process of distance learning, are determined. Important factors which should be considered when choosing a platform for distance learning are identified. The advantages of online classes as a highly effective form of distance learning are explained. Some techniques and methods of teaching English remotely and their specifics are analyzed. Thematic presentations can be considered as an effective method of improving foreign language skills as they allow intensifying the understanding of educational material. They can be successfully used by the teacher at any stage of the learning process. Such an interactive form of distance learning as a web-quest allows students to expand and improve their knowledge of foreign language, analyze and synthesize information obtained from the Internet and real knowledge in order to demonstrate their understanding of the results to the group in an interesting way. It is determined that one of the best methods that helps to improve students' language competence is a game. There are such kinds of games as: business games, individual and innovative games, simulation of situations, search and testing, problem-oriented, role play, pedagogical games, lexical, grammatical, phonetic, creative games etc. Prospective tendencies in development of distance learning are clarified.

Key words: distance learning, distance education, specifics, forms and methods of distance learning, interactive learning, business games, design.

Дата надходження статті: 22.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Терентьєва Н. О.

УДК 355.237: 378
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.366*

Савченко А. О.*,*
orcid.org/0000-0002-1525-6258

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена розробці педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня, які необхідні для їх майбутньої професійної діяльності. Це вимагає системності в організації навчального процесу, тому що система надає можливості поєднати всі складники професійної підготовки офіцера.

* © ***Савченко А. О.***

Проаналізовано, систематизовано та узагальнено результати останніх досліджень учених з проблеми військової підготовки, використання власного бойового досвіду та практики військового управління для поєднання в єдине ціле системи ефективної управлінської підготовки майбутніх офіцерів. Представлено теоретичний та практичний аналіз системного підходу як методології освітнього процесу військового навчального закладу, що є підґрунтям для педагогічних умов з формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня до майбутньої професійної діяльності командира у Збройних Силах України, що сприятиме ефективнішому опануванню навчальних дисциплін із поглибленою підготовкою курсантів до реальної військової служби. Наголошено, що системний підхід в освітньому процесі військового навчального закладу сприяє розвитку компетентної особистості, становленню висококваліфікованого офіцера ЗСУ як фахівця своєї суспільно значущої справи.

Запропоновано такі педагогічні умови: 1) системний підхід у формуванні управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня у системі освітнього процесу ВВНЗ та ВНП(ЗВО); 2) метод навчально-рольової (ділової) гри для максимального наближення освітнього процесу ВВНЗ та ВНП ЗВО до реальної професійної управлінської діяльності майбутніх офіцерів тактичного командного рівня Збройних Сил України; 3) моделювання практичної управлінської ситуації командира тактичного рівня в системі освітнього процесу ВВНЗ та ВНП(ЗВО), що створюють реальну можливість для ефективного опанування знаннями і формування у майбутніх офіцерів тактичного рівня професійних управлінських навичок та умінь у системі освітнього процесу ВВНЗ та ВНП(ЗВО).

Ключові слова: педагогічні умови, управлінська компетентність, тактичній рівень підготовки, офіцери Збройних Сил України, військовий командир.

Постановка проблеми. Сучасна парадигма військової освіти зорієнтована на оптимізацію підготовки такого офіцера Збройних Сил України (ЗСУ), який зможе користуватися сучасною зброєю і буде здатний до проєктувальної діяльності в професійній сфері, готовий швидко реагувати на зміни, що відбуваються в сучасних умовах поставки новітньої техніки та озброєння, ставати мобільним та динамічним, що сприятиме ефективному використанню цього озброєння для досягнення спільної мети. У зв'язку з цим у професійній підготовці військовослужбовців більшу увагу необхідно приділяти зміні педагогічних умов у процесі формування професійної готовності, що є одним із найважливіших напрямів у забезпеченні якості вищої військової освіти сьогодення.

У сучасних умовах розвитку військової освіти України, усвідомленою стала потреба в новій стратегії підготовки майбутніх військових фахівців, яка вилилась у вимоги щодо зміни традиційної системи. Теоретичною основою ефективної професійної спеціальної військової підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня до професійної діяльності є педагогічні умови.

Аналіз досліджень. Ю. Бабанський зазначає, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в якому відбувається його перебіг (відповідно, педагогічні умови повинні враховувати різні аспекти діяльності суб'єктів навчання). Так, учений за сферою спливу виокремлює дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, навколишнього середовища) і внутрішні (навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [3]. У колі окресленого питання проблемою підготовки військових фахівців, конкретизацію значення професійних та управлінських компетентностей військовослужбовців розглядали І. Бахов, С. Бурий, О. Діденко О. Колісник, О. Маслій, О. Прохоров, В. Рижиков, І. Толок та ін.

Наукове обґрунтування та практику застосування педагогічних умов в освітньому процесі вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) з урахуванням підготовки офіцерів ЗСУ до участі у бойових діях аналізують С. Бурий, О. Діденко, М. Кос,

О. Маслій, О. Прохоров, В. Рижиков та інші, які проводять педагогічні дослідження в сфері військової освіти. Значення ігрових методів та форм, їх безпосередній вплив на ефективність підготовки військовослужбовців досліджують К. Горячева, В. Рижиков, Л. Гребенюк.

Мета статті – дослідити особливості розвитку суті та практичного значення педагогічних умов у формуванні управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня до професійної діяльності в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Сучасна військова освіта зорієнтована на підготовку такого офіцера, який буде здатний до проєктувальної діяльності у професійній сфері, готовий швидко реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, відповідальніше ставитися до своєї суспільно значущої праці, ставати мобільним та динамічним. У зв'язку з цим, у професійній підготовці військовослужбовців більшу увагу необхідно приділяти зміні педагогічних умов у процесі формування професійної готовності, що є одним із найважливіших напрямів у забезпеченні якості вищої освіти.

Автором здійснено аналіз, систематизацію та узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень з проблеми професійної компетентності та теоретичного обґрунтування педагогічних умов для значення розвитку військової освіти сьогодення; проведено науково-практичне дослідження та практичну розробку педагогічних умов для формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня до професійної діяльності в процесі професійної підготовки.

Аналіз наукових джерел показав, що професійна позиція є базою професійного становлення і розвитку офіцера тактичного рівня, визначає його ставлення до професійної специфічної діяльності військовослужбовця, професійно творчий саморозвиток і самореалізацію командира військового підрозділу (взводу, роти, батальйону). У зв'язку з цим, важливо сформувати професійну позицію військового командира (управлінця) у офіцерів ЗСУ тактичного рівня. Професійна діяльність офіцера ЗСУ відрізняється підвищеними вимогами до неї як суспільства, так і держави. Вона характеризується наявністю владних повноважень і відноситься до державної діяльності, пов'язаної із особливим ризиком. Тому, в даному випадку важливо розглядати не традиційні форми навчання, а інші, як-от – інтерактивні.

О. Прохоров відзначає, що «педагогічні умови визначаються як взаємозалежні та взаємозумовлені фактори, що створюють у єдності середовище для організації навчального процесу і впливають на його якість та ефективність» [14]. Вивчення наукового доробку згаданого вченого дає підстави стверджувати, що педагогічні умови, як забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх офіцерів, поділяються на *організаційні* (забезпечення відповідної матеріально-технічної бази, укомплектованість педагогічними кадрами відповідного рівня, упровадження нових форм організації освітнього процесу, створення професійного середовища через між суб'єктну взаємодію зі курсантом і потенційним замовником); *методичні* (вдосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу, функціонування системи методичної допомоги викладачам); *психолого-педагогічні* (забезпечення позитивної мотивації навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач–курсант», індивідуалізація і диференціація освітнього процесу) [14].

На думку В. Рижикова, одним з ефективних шляхів формування професійної готовності фахівців, забезпечення їх необхідними теоретичними знаннями та практичними навичками є залучення форм та методів активного навчання. Таким чином, у зв'язку з інтеграційними і глобалізаційними процесами сучасним вищої військової освіти необхідно зробити акцент на формуванні гнучкішої системи військової освіти, яка б дозволяла адекватно реагувати на процеси, що відбуваються, за допомогою впровадження наукової та інноваційної діяльності у ВВНЗ та ВНП(ЗВО) [16]. Це створює умови для ефективного засвоєння знань і формування управлінської компетентності

у майбутніх офіцерів тактичного рівня підготовки як військових командирів (взвод, рота, батальйон).

Проаналізувавши чинники, що впливають на професійне самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників, О. Діденко пропонує такі педагогічні умови: 1) формування соціально-психологічного середовища, сприятливого для професійного самовдосконалення; 2) розвиток мотивації щодо професійного самовдосконалення та її відповідність реальним вимогам майбутньої професійної діяльності офіцера; 3) педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням курсантів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей [6].

У свою чергу, О. Маслій переконливо доводить, що педагогічні умови формування офіцера як професіонала військової справи – це такі обставини і способи управління й організації їхньої підготовки у ВВНЗ та ВНП(ЗВО), що спрямовують розвиток професійно важливих для зазначеної сфери якостей особистості на поставлену мету, а отже, спонукають до розвитку загальної здатності встановлювати на основі системного комплексу професійних знань, навичок, умінь, досвіду, ціннісних характеристик і професійно важливих у цій сфері особистісних якостей, причинно-наслідкових зв'язків і адекватно впливати на процес виконання функцій і завдань у зазначеній сфері військової діяльності [9].

На думку В. Рижикова, І. Бахова, О. Колісника одним із ефективних шляхів формування професійної готовності фахівців, забезпечення їх необхідними теоретичними знаннями та практичними навичками є залучення таких форм та методів активного навчання (що викликано інтеграційними і глобалізаційними процесами в сучасній військовій освіті (ВО), які спрямовані на формування гнучкішої системи ВО, яка б дозволяла адекватно реагувати на процеси, що відбуваються, за допомогою впровадження наукової та інноваційної діяльності у ВВЗО [19]. Це створює умови для ефективного засвоєння знань і формування у майбутніх офіцерів тактичного рівня професійних управлінських навичок та умінь.

Звернемо увагу, що у своїх дослідженнях С. Бурий характеризує педагогічні умови як заходи освітнього процесу, які забезпечують суб'єктну поведінку курсантів, створюють сприятливі умови для них як повноцінного суб'єкта освітнього процесу [4].

Перша педагогічна умова. Системний підхід у формуванні управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня у системі освітнього процесу ВВНЗ та ВНП(ЗВО). Кожен з етапів системного підходу реалізується через теоретичний та практичний блоки. *Теоретичний блок* передбачає вивчення дисциплін загальної військової підготовки. *Системний підхід* сприяє системному опануванню змістом обов'язкових навчальних дисциплін, що здійснюється на основі принципів міждисциплінарності і комплементарності, реалізується зміст формування управлінської компетентності, необхідної для ефективної професійної діяльності командира тактичного рівня в бойовій обстановці. Насамперед це аспекти, які безпосередньо спрямовані на формування почуття особистої причетності до виникнення і вирішення проблем управління підпорядкованим військовим колективом, відповідальності, формування вмінь приймати виважені рішення військового командира, відповідних навичок і моделей поведінки. Зміст цих аспектів має на меті розглянути запропонований нами факультативний курс «Особливості формування управлінської компетентності та військового лідерства майбутніх офіцерів Збройних Сил України».

За спостереженнями П. Анохіна, використання системного підходу необхідно для того, щоб підсумковий результат був дійсно продуктивним, а завдання науковця полягало в заповненні тієї прірви, яка розділяє у багатьох науках рівень цілісного і рівень особистого. «Природньо, – зазначає вчений, – заповнити цю прірву неможливо словами і визначеннями: необхідні дієві принципи праці у цьому напрямку» [1].

Запровадження системного підходу при формуванні управлінської компетентної в процесі спеціальної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня у системі освітнього процесу ВВНЗ та ВНП(ЗВО) покликано забезпечити вирішення таких основних завдань: 1) формування, вдосконалення та підтримання на необхідному рівні знань, умінь і навичок, визначених кваліфікаційними вимогами до підготовки військових фахівців в умовах, аналогічних штатним; 2) формування готовності тих, хто навчаються, застосовувати знання в інтересах службово-бойової діяльності, отримані з інших навчальних дисциплін; 3) ілюстративна демонстрація можливих нештатних, екстремальних і нестандартних ситуацій у повсякденних і бойових умовах; 4) контроль і відновлення рівня знань, умінь та навичок [там само].

Для отримання ефективних результатів педагогічний працівник має підготувати цілий комплекс різноманітних навчальних матеріалів. Складовою цих матеріалів є системна управлінська підготовка майбутніх офіцерів тактичного рівня. Такий віртуальний комплекс системної управлінської підготовки у ВВНЗ та ВНП(ЗВО) можна розглядати як універсальну дидактичну структуру, що інтегрує властивості, необхідні для різних форм навчання та синтезує продуктивно дидактичні й сучасні технології військового управління в бойових умовах. Істотним компонентом у структурі віртуального лабораторного комплексу є дидактичне комп'ютерне середовище.

*Друга педагогічна умова. Метод навчально-рольової (ділової) гри для максимального наближення освітнього процесу ВВНЗ та ВНП ЗВО до реальної професійної управлінської діяльності майбутніх офіцерів тактичного командного рівня Збройних Сил України***.** Ми розглядаємо ігрові діяльність як одну з провідних складових освітнього процесу у ВВНЗ, бо сприяє формуванню позитивних якостей особистості, активної життєвої позиції курсантів, що особливо важливо для управлінської підготовки майбутнього офіцера.

Ділова гра в освітньому процесі ВВНЗ та ВНП(ЗВО) – це імітація реальної професійної діяльності військового, яка пов'язана з екстремальними умовами. Характерні ознаки ділових ігор, які застосовувалися нами при формуванні управлінської компетентності у майбутніх офіцерів тактичного рівня підготовки такі: 1) наявність управлінської проблеми командира підрозділу (взвод, рота, батальйон), мети, завдань; 2) скорочення масштабу часу при виконані управлінського завдання; 3) розподіл і розігрування ролей; 4) наявність ситуацій, що послідовно розв'язуються, кількох ситуацій, кількох етапів гри; 5) формування самостійних рішень курсантів; наявність системи стимулювання; 6) урахування можливих перешкод; 7) об'єктивність оцінювання результатів ігри; 8) підбиття підсумків.

Як засвідчує практика, раціональне застосування ігрових методів сприяє позитивній зміні рівнів активності курсантів ВВНЗ та ВНП (ЗВО): від репродуктивного через пошуковий до творчого. Тут допомагає логічне застосування цих методів від більш простих (ігри-вправи) до складних (рольові). Ігрові методи впливають на розвиток логічного мислення, теоретичних знань і практичних умінь і навичок, самостійності та самоосвіти, колективного співробітництва.

Також формування управлінської компетентності офіцерів тактичного рівня в процесі професійної підготовки передбачає залучення до дослідницької роботи курсантів, яка виступає засобом розвитку їх пошуково-пізнавальної активності, поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок із військового управління командира тактичного рівня (взвод, рота, батальйон), розширення кругозору, формування світогляду майбутнього офіцера як військового командира. Тож ігрові форми навчання у військових сприяють розвитку дослідницькій роботи майбутніх офіцерів, яка є дійовим пошуковим методом активізації мислення, основу якого становить співпраця курсантів і викладача. Дослідництво допомагає викладачу ВВНЗ та ВНП(ЗВО) краще пізнати своїх курсантів, розкрити їхню неповторність, різнобічність інтересів і вподобань, спрямовувати їхню професійну орієнтацію [5; 13: 15].

У проведеному В. Рижиковим порівняльному аналізі традиційного навчання та ігрового, доведено ефективність останнього при запроваджені в освітній процес у поєднанні з іншими формами навчання, зокрема і традиційним [16]. На рис. 1 представлено функціональну схему організації комплексної навчальної гри, де показано початок (це ресурси), визначено засоби, мету, процес ухвалення рішення та результату, і визначення кінцевої мети:

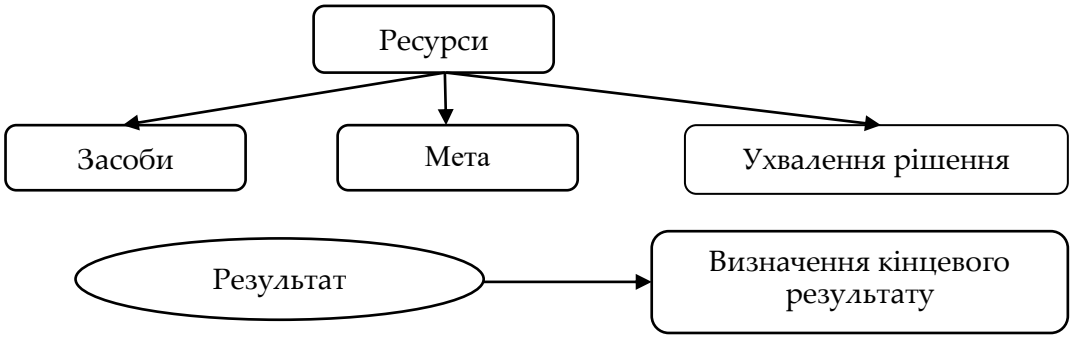

Рис. 1. Зміст регламенту комплексної гри (за В. Рижиковим)

Наголосимо, що при підготовці сучасного офіцера ЗСУ, як військового командира тактичного рівня, і формування в нього управлінської компетентності, слід звернути увагу на метод мозкового штурму (мозкової атаки). *Мозковий штурм* – це метод групового розв'язання творчої проблеми. У процесі застосування якого формується здібність переборювати внутрішні бар'єри, перехід на чужу логіку, унаслідок чого творчі потенціали учасників ділової (рольової) гри ніби інтегруються [17; 22].

Для офіцера, як військового управлінця (командира), велике значення має метод інциденту, що дозволяє приймати відповідні управлінські рішення в напружених умовах, коли існує дефіцит інформації або, навпаки, надлишкове і суперечливе інформаційне поле. Гострий дефіцит часу створює додаткова нервово-психологічна напруга. З метою формування нервово-емоційної стійкості у процесі підготовки сучасного офіцера з успіхом може застосовуватися метод інциденту.

Мотивація ігрової діяльності у освітньому процесі ВВНЗ та ВНП(ЗВО) забезпечується її добровільністю, можливостями вибору і елементами змагальності, задоволення потреб, самоствердження, самореалізації курсантів як майбутніх військових командирів [7]. Причому складність визначається різноманіттям форм гри, способів участі в ній, партнером та алгоритмами проведення гри. Соціокультурна природа гри очевидна, що робить її незамінним елементом навчання.

Отже, у процесі гри в освітньому просторі ВВНЗ та ВНП (ЗВО) курсанти: 1) опановують правила поведінки та ролі майбутнього військового командира, що переносяться потім у реальну професійну діяльність майбутнього офіцера; 2) розглядаються можливості моделювання самого військового підрозділу у мініатюрі; 3) здобувають навички спільної колективної діяльності в обстановці наближеній до бойової; 4) удосконалюються індивідуальні характеристики курсантів, необхідні для досягнення поставлених ігрових цілей; 5) накопичують культурні традиції.

Тому, дидактичні та рольові ігри можна розглядати як основу для прийняття рішень як в конкретній бойовій обстановці, так і на заняттях, які вимагають знання законів, тенденцій розвитку військової справи, використання логічних методів системного аналізу та методу аналогій. Потім, під час дискусії, курсанти − майбутні офіцери, спільно опрацьовують план дій і визначають шляхи його реалізації. Вирішення ситуаційних задач спрямовано не стільки на ухвалення остаточного рішення щодо проблеми, скільки на вдосконалення уміння курсантів системно аналізувати конкретну ситуацію, знаходити шляхи її розв'язання [5]. Головне тут є виявлення закономірностей конкретної ситуації, розкриття суттєвих зв`язків системи, яка

вивчається, розуміння нових фактів, осмислення яких визначає уміння свідомо і цілеспрямовано впливати на систему, встановлювати шляхи її розвитку.

Ігровий метод в освітньому процесі ВВНЗ та ВНП(ЗВО) сприяє також удосконаленню навичок роботи курсантів із різноманітною інформацією, розвитку творчого і аналітичного мислення, опануванню уміння формувати колективне рішення, створенню уявлення про методику дослідження складних військово-професійних проблем, ухваленню рішення та його обґрунтуванню, розвитку здібностей, окреслення власної реальної мети, яку можна досягти, і передбаченню наслідків рішень, які приймаються.

Третя педагогічна умова. Моделювання практичної управлінської ситуацій командира тактичного рівня в системі освітнього процесу ВВНЗ та ВНП(ЗВО) в умовах венного стану (участі Збройних Сил України у війні). На основі аналізу наукових джерел визначено, що сутність моделювання полягає в дослідженні певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей. Однією з суттєвих рис моделі є наявність структури, яка реально відтворює характерні риси і зв'язки головних компонентів системи, застосування управління знання, уміннями і навичками.

Моделювання (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок) – це опосередковане дослідження характеристик об'єкта, де вивчається не сам об'єкт, а певна допоміжна система, яка виступає в речовій або абстрактній формі і відображає функціональні зв'язки об'єкта на основі певної подібності моделі і об'єкта. У Ю. Бабанського знаходимо таке трактування цього поняття: «…моделювання, по-перше, дозволяє наочно, у вигляді схем, креслень, коротких словесних характеристик, опису охарактеризувати процес, який вивчається; по-друге, на основі застосування аналогій, які, як відомо, мають не тільки пояснювальну, але й прогностичну значущість, робить вивчення явищ більш глибоким за своєю сутністю» [2; 11, с. 22].

Тому, узагальнюючи теоретико-методологічні підходи до проблеми моделювання практичної управлінської ситуацій командира тактичного рівня в системі освітнього процесу ВВНЗ та ВНП (ЗВО) в умовах воєнного стану (безпосередньої участі ЗСУ у війні), доцільно стверджувати, що ця педагогічна умова формування управлінської компетентності виступає 1) складовим елементом педагогічної системи (цілісного педагогічного процесу); 2) відображає сукупність можливостей освітнього середовища ВВНЗ (цілеспрямовано конструюються заходи впливу взаємодії освітніх суб'єктів: зміст, навчальні та виховні методи, прийоми і форми, програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу) і матеріально-просторового середовища (відповідне навчальне та технічне обладнання тощо), що впливають на існування і функціонування ефективності освітньої системи. Для їхньої структури характерна наявність як внутрішніх елементів, що впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу, так і зовнішніх обставин цього процесу. Відповідним чином обґрунтована реалізація педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців забезпечить ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи, стимулюватиме готовність до професійного розвитку і саморозвитку особистості.

В якості системоутворювального елемента в педагогічній системі виступають цілі навчання. Саме цей компонент визначає структуру і функції як усієї системи в цілому, так і окремих її елементів. Як переконливо доводить М. Кос, структура педагогічної системи може бути представлена у вигляді графічної схеми, в центрі якого системо утворювальний елемент – цілі, а вершини – решта взаємопов'язаних елементів системи. Функції системи виникають як реалізація її системо утворюючих властивостей при формуванні елементів та їх зв'язків у системі. До функціональних характеристик належать параметри, критерії та показники, що насамперед описують протікання процесу навчання в цілому, і функціонування окремих його елементів [7].

Зазначимо, що використання педагогічної умови − моделювання практичної управлінської ситуації командиром тактичного рівня в системі освітнього процесу ВВНЗ

та ВНП (ЗВО) в умовах воєнного стану застосування, методу моделювання в освітньому процесі ВВНЗ для розвитку управлінської компетентності курсантів у процесі опанування ними управлінських якостей військового командира, на наш погляд, зумовлене тим, що цей метод дозволить у подальшому виокремлювати із сукупності характеристик педагогічного явища необхідні нам, а також досліджувати ефективність їх застосування разом із відомими чи спеціально розробленими методиками. Іншими словами, метод моделювання практичної ситуації при формування управлінської компетентності у майбутніх військових командирів тактичного рівня (взвод, рота, батальйон) є необхідним інструментом дослідження та перетворення сучасної практики підготовки офіцерів ЗСУ в умовах сьогодення. Використовуючи науковий апарат моделювання, він стимулює побудову нових теоретичних конструктів управлінської підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ.

Висновки. Отже, результатом функціонування формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня в системі освітнього процесу ВВНЗ та ВНП (ЗВО), як процесу професійної управлінської підготовки майбутніх офіцерів – є високий рівень готовності курсантів до практичної діяльності військового командира, чого можна досягти тільки за рахунок упорядкування системи на підставі певних принципів, до яких нами віднесено: принцип об'єктивності, комплектності, конкретно-історичного (генетичного) підходу, системності, протиріччя педагогічного досвіду. Це надає можливість цілеспрямовано організувати специфічне функціонування всіх підсистем професійної управлінської підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та їх ефективну взаємодію відповідно до аспектних та загальних мети та завдань.

Визначено, що саме ділові та рольові ігри у процесі формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів тактичного рівня дозволяють розвити їх управлінські здібності, особливо в прийнятті та реалізації рішень військового командира тактичного рівня (взвод, рота, батальйон). Визначений факт, на наш погляд, набуває особливо важливого значення як метод формування управлінської компетентності в майбутніх офіцерів, з огляду на те, що у діловій ситуації виробляється особливий тип управлінського мислення офіцера як командира. Саме тому порушена проблема потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва: Наука, 1978. 400 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.
3. Бабанский Ю. К. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
4. Бурий С. В. Педагогічні умови формування управлінської культури у майбутніх офіцерів в процесі практичної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 3. С. 29–36.
5. Горячева К. С., Рижиков В. С. Методика впровадження дидактичних та рольових ігор в освітній процес військової освіти як практика прийняття рішень в умовах обстановки наближеної до бойової. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 17–22.
6. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2003. 20 с.
7. Інноваційні педагогічні технології та методики в освітньому процесі військових навчальних закладів провідних країн-членів НАТО і України: колективна монографія; за заг. ред. В. С. Рижикова. Київ: НДЦ ВІКНУ, 2018. 320 с.
8. Кос М. В. Імітаційне моделювання в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня як науково-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2018. № 5 (57). С. 49–53.
9. Маслій О. М. Система професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у вищих військових навчальних закладах: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2019. 324 с.

10. Матвієнко О. В. Суб'єктність студента як мета університетської освіти. *Вища освіта України. Додаток 3. Том II (9). Тематичний випуск «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2008. С. 387–393.
11. Опачко М. В. Моделювання у змісті підготовки педагога: теоретичний аспект. *Педагогічні інновації у фаховій освіті.* 2017. Вип. 2. С. 19–23.
12. Петько Л. В. Виклики XXI століття для освітнього простору України. *Наукові праці. Серія: Педагогіка / Чорномор. держ. ун-т ім. Петра Могили*; ред. кол.: О. П. Мещанінов (голова) та ін. Миколаїв, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10–14.
13. Петько Л. В. Дослідницька діяльність студентів коледжу як одна з умов неперервної освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі:* зб. наук. праць. Київ: Університет «Україна». 2010. № 7. С. 122–134.
14. Прохоров О. А. Експериментальна перевірка педагогічних умов та технології готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2010. № 27. С. 322–332.
15. Прохоров О. А., Рижиков В. С. Інтерактивні методи навчання: теорія та практика впровадження ділових (рольових) ігор в освітній процес військових навчальних закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. № 21. Т. 3. С. 87–92.
16. Рижиков В. С. Значення професійних якостей в цільовій моделі навчально-виховного процесу підготовки військових. *Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: соціальна робота*. 2017. № 2. С. 61–64.
17. Рижиков В. С. Методика використання «мозкового штурму» на семінарських заняттях в професійній підготовці у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ). *Молодь і ринок.* 2018. № 5 (160). С. 26–32.
18. Слюсаренко Н., Кульбацька М. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2015. № 1 (33). С. 194–201.
19. Bakhov I., Ryzhykov V., Kolisnyk O. Leadership abilities of a Military Manager, Professionalism of a Commander as the Guarantee of the Practice of Effective Activity of a Military Organization. *International Journal of Engineering and Technology*. 2018. № 7. С. 45–49.
20. Horiacheva K., Ryzhykov V. Theoretical essence and practice of implementation of the system approach in formation of professional reliability of future officers in the Armed Forces of Ukraine. *The Herald of the Kyiv Taras Shevchenko national university. The military-special sciences* 2019. No. 2 (42). Pp. 57–60.
21. Matvienko O., Lashchykhina V. European standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area: a student-centred paradigm. *The Scientific Heritage*. 2020. No. 44–4 (44). Pp. 26–29.
22. Pet'ko L. V. Brainstorming and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university (for the specialties 023 «Fine Arts» and 022 «Design»). *Economics, management, law : challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education*. Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. 2016. Pp. 214–217.
23. Pet'ko Lyudmila. Developing students' creativity in conditions of university. *Research: tendencies and prospects: Collection of scientific articles*. Editorial Arane, S.A. de C.V., Mexico City, Mexico, 2017. Pp. 272–276.
24. Slyusarenko N., Soter M. Formation of readiness of future marine engineers for intercultural communication using game simulation technology. *Ukrainian Journal of Educational Research*. Lviv. 2016. Vol. 1. No. 1. Pp. 53–57.

References:

1. Anokhin, P. K. (1978). *Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funktcionalnoi sistemy* [Selected works. Philosophical aspects of the theory of functional system]. Moskva: Nauka [in Russian].
2. Babanskii, Iu. K. (1982). *Optimizatciia uchebno-vospitatelnogo protcessa: metodicheskie osnovy* [Optimization of the educational process: methodological foundations]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
3. Babanskii, Iu. K. (1989). *Izbrannye trudy* [Selected works]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
4. Buryi, S. V. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia upravlinskoi kultury u maibutnikh ofitseriv v protsesi praktychnoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of management culture among future officers in the process of practical training]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky»*, 3, 29–36 [in Ukrainian].

5. Horiacheva, K. S., & Ryzhykov, V. S. (2018). Metodyka vprovadzhennia dydaktychnykh ta rolovykh ihor v osvitnii protses viiskovoi osvity yak praktyka pryiniattia rishen v umovakh obstanovky nablyzhenoi do boiovoi [The method of introducing didactic and role-playing games into the educational process of military education as a practice of decision-making in conditions close to combat]. *Molod i rynok*, 7 (162), 17–22 [in Ukrainian].
6. Didenko, O. V. (2003). *Pedahohichni umovy profesiinoho samovdoskonalennia maibutnikh ofitseriv* [Pedagogical conditions for professional self-improvement of future officers]. (Extended Abstract of Candidate's Thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
7. Ryzhykova, V. S. (Ed.). (2018). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii ta metodyky v osvitnomu protsesi viiskovykh navchalnykh zakladiv providnykh krain-chleniv NATO i Ukrainy* [Innovative pedagogical technologies and methods in the educational process of military educational institutions of leading NATO member countries and Ukraine]. Kyiv: NDTs VIKNU [in Ukrainian].
8. Kos, M. V. (2018). Imitatsiine modeliuvannia v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv taktychnoho rivnia yak naukovo-pedahohichna problema [Simulation modelling in the process of professional training of future tactical level officers as a scientific and pedagogical problem]. *Molodyi vchenyi,* 5 (57), 49–53 [in Ukrainian].
9. Maslii, O. M. (2019). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv raketno-artyleriiskoho ozbroiennia u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh: teoretychnyi i metodychnyi aspekty* [System of professional training of future officers of missile and artillery weapons in higher military educational institutions: theoretical and methodical aspects]. Khmelnytskyi: FOP Melnyk A. A. [in Ukrainian].
10. Matviienko, O. V. (2008). Subiektnist studenta yak meta universytetskoi osvity [Student subjectivity as the goal of university education]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru»,* 3, II (9), 387–393 [in Ukrainian].
11. Opachko, M. V. (2017). Modeliuvannia u zmisti pidhotovky pedahoha: teoretychnyi aspekt [Modelling in the content of teacher training: theoretical aspect]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti,* 2, 19–23 [in Ukrainian].
12. Pet'ko, L. V. (2017). Vyklyky XXI stolittia dlia osvitnoho prostoru Ukrainy [Challenges of the 21st century for the educational space of Ukraine]. *Naukovi pratsi. Seriia: Pedahohika / The Black Sea National University named after Petro Mohyla,* 303, 291, 10–14 [in Ukrainian].
13. Pet'ko, L. V. (2010). Doslidnytska diialnist studentiv koledzhu yak odna z umov neperervnoi osvity [Research activity of college students as one of the conditions of continuous education]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei v intehrovanomu seredovyshchi,* 7, 122–134 [in Ukrainian].
14. Prokhorov, O. A. (2010). Eksperymentalna perevirka pedahohichnykh umov ta tekhnolohii hotovnosti maibutnikh ofitseriv do profesiinoi diialnosti na zasadakh pedahohichnoho menedzhmentu [Experimental verification of pedagogical conditions and technology of readiness of future officers for professional activity on the basis of pedagogical management]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka*, 27, 322–332 [in Ukrainian].
15. Prohorov, O. A., & Ryzhykov, V. S. (2020). Interaktyvni metody navchannia: teoriia ta praktyka vprovadzhennia dilovykh (rolovykh) ihor v osvitnii protses viiskovykh navchalnykh zakladiv [Interactive learning methods: theory and practice of introducing business (role-playing) games into the educational process of military educational institutions]. *Innovatsiina pedahohika,* 21, 3, 87–92 [in Ukrainian].
16. Ryzhykov, V. S. (2017). Znachennia profesiinykh yakostei v tsilovii modeli navchalno-vykhovnoho protsesu pidhotovky viiskovykh [The importance of professional qualities in the target model of the educational process of military training]. *Visnyk Kyivskoho nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka: sotsialna robota*, 2, 61–64 [in Ukrainian].
17. Ryzhykov, V. S. (2018). Metodyka vykorystannia «mozkovoho shturmu» na seminarskykh zaniattiakh v profesiinii pidhotovtsi u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh (VVNZ) [The technique of using «brainstorming» at seminar classes in professional training of higher military educational institutions (HMEI)]. *Molod i rynok,* 5 (160), 26–32 [in Ukrainian].
18. Slyusarenko, N., & Kulbatska, M. (2015). Subiekt-subiektnyi pidkhid do orhanizatsii pedahohichnoho protsesu [Subject-subject approach to the organization of the pedagogical process]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika*, 1 (33), 194–201 [in Ukrainian].

19. Bakhov, I., Ryzhykov, V., & Kolisnyk, O. (2018). Leadership abilities of a Military Manager, Professionalism of a Commander as the Guarantee of the Practice of Effective Activity of a Military Organization. *International Journal of Engineering and Technology*, 7, 45–49 [in English].
20. Horiacheva, K., & Ryzhykov, V. (2019). Theoretical essence and practice of implementation of the system approach in formation of professional reliability of future officers in the Armed Forces of Ukraine. *The Herald of the Kyiv Taras Shevchenko national university. The military-special sciences,* 2 (42), 57−60 [in English].
21. Matvienko, O., & Lashchykhina, V. (2016). European standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area: a student-centred paradigm. *The Scientific Heritage*, 44−4 (44), 26−29 [in English].
22. Pet'ko, L. V. (2016). Brainstorming and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university (for the specialties 023 «Fine Arts» and 022 «Design»). *Economics, management, law: challenges and prospects. Psychology. Pedagogy and Education,* 214−217 [in Ukrainian].
23. Pet'ko, L. (2017). Developing students' creativity in conditions of university. *Research: tendencies and prospects,* 272−276 [in Ukrainian].
24. Slyusarenko, N., & Soter, M. (2016). Formation of readiness of future marine engineers for intercultural communication using game simulation technology. *Ukrainian Journal of Educational Research*, 1 (1), 53−57 [in English].

Savchenko A. O.,
orcid.org/0000-0002-1525-6258

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE MANAGEMENT COMPETENCIES OF FUTURE TACTICAL LEVEL OFFICERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article is devoted to the development of pedagogical conditions for the forming management competencies in future officers of the tactical level, what are necessary for their future professional activity, which requires systematicity in the organization of the educational process, because the system provides opportunities to combine all components of the officer's professional training. The results of the latest research by scientists on the problem of military training, the use of one's own combat experience and the practice of military management to combine into a single system of effective management training of future officers are analyzed, systematized and summarized.

A theoretical and practical analysis of the system approach as a methodology of the educational process of military educational institutions is presented, which is the basis of pedagogical conditions for forming management competencies in future tactical-level officers for the future professional activity as a commander in the Armed Forces of Ukraine, which will contribute to more effective studying of educational disciplines with in-depth training of cadets for real military service. It is emphasized that the systematic approach in the educational process of a military educational institution contributes to the development of a competent personality, the formation of a highly qualified officer of the Armed Forces of Ukraine as a specialist in his socially significant activity.

Proposed the following pedagogical conditions: 1) a systematic approach in the formation of managerial competence of future officers of the tactical level in the system of the educational process of higher military educational institutions (HMEI) and institutions of higher education (IHE); 2) the method of educational role-playing (business) game for the maximum approximation of the educational process of HMEI and IHE to the real professional management activity of future officers of the tactical command level of the Armed Forces of Ukraine; 3) modelling of practical management situations for a tactical-level commander in the system of educational process of HMEI and IHE, which creates a real opportunity for effective acquisition of knowledge and formation of professional management skills and abilities in future tactical-level officers in the system of educational process of HMEI and IHE.

Key words: pedagogical conditions, management competence, tactical level of training, officers of the Armed Forces of Ukraine, military commander.

Дата надходження статті: 15.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Карпенко О. Г.

УДК 355.231.3:005:378(045)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.367

Севрук В. А.*,*
orcid.org/0000-0001-9170-4940

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті проаналізовано теоретичні основи формування педагогічної культури майбутніх офіцерів. Військова освіта інтегрується в державну систему освіти на засадах єдиної законодавчої та нормативно-правової бази. Виділено чинники, які сприяють ефективному функціонуванню системи військової освіти. Закцентовано на Концепції розвитку сектору безпеки і оборони України, а саме на важливих напрямах розвитку означеного сектору.

Військова освіта базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, послідовності та безперервності і здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Військова освіта – це процес професійної підготовки військових фахівців, які володіють систематизованими, фундаментальними та спеціальними знаннями воєнної науки, необхідних військовослужбовцям для військової служби та виконання військового обов'язку, практичної діяльності, зміцнення бойової готовності ЗСУ і створення матеріальних, інтелектуальних і духовних цінностей в інтересах забезпечення національної безпеки та оборони України.

Особливу увагу зосереджено на питаннях формування різних видів культури майбутніх офіцерів (управлінської, комунікативної, мовленнєвої, педагогічної тощо). Важливим є підвищення управлінської, комунікативної культури майбутніх офіцерів. Проблемам формування педагогічної культури фахівців різних спеціальностей присвячені роботи багатьох дослідників. У конкретних проявах педагогічної культури офіцера є елементи його військово-педагогічної підготовки, таланту, загальної культури. Роль у розвитку його культурного рівня відіграють психологічні особливості та здібності: мислення, почуття, воля, спрямованість особистості, а також специфічні знання, уміння, навички та звички.

Теоретичний аналіз понятійно-термінологічного поля дослідження проблеми формування педагогічної культури майбутніх офіцерів Збройних Сил України окреслює нові завдання, першочерговим з яких визначаємо визначення особливостей формування педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: майбутній офіцер, педагогічна культура, військова освіта.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в соціокультурному й економічному житті українського суспільства зумовили необхідність якісного перетворення характеру та змісту праці в багатьох професійних сферах. Ці процеси спричинюють і відповідні трансформації в системі вищої військової освіти України.

У сучасних умовах воєнної агресії Російської Федерації проти нашої держави виникає надважливе завдання у напрямі вдосконалення професійної підготовки військового контингенту в Україні – забезпечити якість підготовки військових фахівців.

Військова освіта інтегрується в державну систему. Освітній процес у вищих навчальних закладах єдиної системи військової освіти формується з урахуванням специфіки військової служби. Виникає потреба в конструктивних змінах у системі професійної підготовки військових фахівців з вищою освітою – представників офіцерського корпусу, з урахуванням сучасних вимог і потреб сьогодення.

Аналіз досліджень. Актуальні проблеми військової освіти були в центрі уваги дослідників О. Барабанщикова, І. Бінька, Г. Гайдукевича, С. Гречка, Д. Іщенка,

* © *Севрук В. А.*

В. Олійника, В. Шостак та ін. Підготовку майбутніх офіцерів до професійної діяльності вивчали М. Дорошенко, В. Ковалевський, В. Кушнір, М. Нещадим, В. Шевченко та ін. Питанням методики підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності були присвячені наукові праці А. Галімова, В. Беспалька, А. Лігоцького. Питання виховання курсантів ВВНЗ були предметом дослідження Г. Темка, М. Томчука. Психолого-педагогічним аспектам підготовки майбутнього офіцера приділено увагу в дослідженнях таких науковців: О. Виноград, М. Морозов, Т. Олійник, В. Ягупов та ін.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи формування педагогічної культури майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх офіцерів для ЗСУ здійснюється на підставі державного замовлення відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) з урахуванням специфічних особливостей військової професії. Можемо узагальнити, що ефективне функціонування системи військової освіти залежить від різних чинників:

– нормативно-правової бази вищої освіти;

– сукупності ВВНЗ, в яких здійснюється професійна підготовка військових фахівців з певних професійних напрямів і спеціальностей з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності офіцерів;

– формування сучасної моделі розвитку системи професійної військової освіти в Україні з урахуванням процедур оперативного планування військових формувань світового рівня [6];

– оптимізації освітнього процесу у ВВНЗ на основі вивчення сучасного стану, цілей і змісту, проблем і перспектив розвитку військової освіти в Україні;

– сучасного наукового забезпечення функціонування та розвитку ЄСВО [4], розробки теорії, методології та практичних рекомендацій управління якістю військової освіти;

– вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності у ВВНЗ, розглядаючи військово-педагогічний процес як систему методологічних і організаційно-методичних засад [11];

– урахування професійних якостей майбутніх представників офіцерського корпусу в цільовій моделі процесу підготовки військових [14] та ін.

У Постанові «Про створення єдиної системи військової освіти» [3] окреслено три етапи розбудови освіти майбутніх офіцерів: перший етап – 1997–1998 рр., другий – 1999–2000 рр. та третій – після 2000 року. Зазначимо, що в означеному документі чітко прописані основні завдання створення ЄСВО впродовж усіх етапів:

– з метою створення оптимальної мережі ВВНЗ, уникнення дублювання необхідно здійснювати уточнення напрямів і спеціальностей підготовки військових фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, ураховуючи інтереси всіх військових формувань ЗСУ та потреби в офіцерських кадрах певної спеціальності відповідно до державних стандартів освіти та кваліфікаційних характеристик, за якими необхідно готувати майбутніх офіцерів;

– оптимізацію змісту військової освіти доцільно здійснювати відповідно до державних і відомчих вимог, військово-технічної політики, сучасних потреб (згідно з державним замовленням) та з урахуванням досвіду підготовки офіцерського корпусу;

– професійна підготовка майбутніх офіцерів у ВВНЗ повинна враховувати потреби в подальшій інтеграції військової та цивільної освіти, тобто інтеграцію ЄСВО із загальнодержавною системою освіти;

– удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів передбачає використання в ЄСВО ефективних педагогічних технологій, сучасних форм і методів навчання, що потребує створення бази методичного та інформаційного забезпечення підготовки офіцерських кадрів у ВВНЗ й удосконалення структури єдиної системи військової освіти;

– використання чітких критеріїв оцінки якості підготовки майбутніх офіцерів та їх відповідність державним освітнім стандартам на основі визначеної діагностичної мети та об'єктивних методів контролю.

Засадничим вектором вищої військової освіти дослідники визначають вирішення ключових завдань:

– приведення підготовки військових фахівців у відповідність до вимог державних освітніх стандартів вищої освіти і кваліфікаційних вимог до підготовленості випускників;

– інтеграція ВВНЗ у структуру видів і родів військ;

– розвиток науки про навчання, виховання і розвиток особистості майбутнього військовослужбовця, зокрема військової педагогіки.

У Концепції розвитку сектору безпеки і оборони України [16] важливими напрямами розвитку означеного сектору визначено:

– запровадження інтегрованої системи освіти, бойової та спеціальної підготовки персоналу в секторі безпеки та оборони із залученням викладачів, інструкторів із держав – членів НАТО і ЄС;

– формування нової культури безпеки зі збереженням за необхідності спеціалізації та індивідуалізації системи підготовки кадрів;

– підвищення рівня індивідуальної фахової підготовки особового складу органів державного та військового управління, його відповідальності за прийняття рішень;

– підвищення ефективності підготовки наукових кадрів та функціонування системи кадрового забезпечення науково-технологічної й освітньої діяльності у секторі безпеки та оборони.

З метою реформування та розвитку ЗСУ передбачається проводити роботу в таких напрямах освітньої діяльності:

– удосконалення системи підготовки військ (сил);

– досягнення показників бойової підготовки майбутніх військовослужбовців за стандартами НАТО;

– спрямування на досягнення якісних показників нової моделі ЗСУ, що значною мірою залежить від якості підготовки офіцерського корпусу;

– інтенсифікація підготовки та професіоналізація майбутніх офіцерів [16].

Ми погоджуємося з думкою науковців [11], що місія сучасної системи військової освіти в Україні полягає у забезпеченні потужного, інноваційного розвитку сфери безпеки та оборони нашої держави. Основним шляхом виконання окресленого завдання є вдосконалення сучасної системи військової освіти з метою підготовки висококваліфікованих фахівців військового сектору з високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, лідерських якостей, загальної та військово-професійної культури; формування інтелектуального та духовного кадрового потенціалу ЗСУ.

Отже, військова освіта розглядається як різновид професійної освіти, що має на меті підготовку фахівців з різних напрямів військової справи [10]. Вагомим результатом багатовимірного процесу військової освіти покликана бути цілеспрямована і різнобічна професійна підготовка офіцерських кадрів у ВВНЗ.

Дослідники зазначають, що військова освіта спрямована на підготовку військових фахівців у галузі знань «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону» та у 21-й «цивільній» галузі знань за ліцензованими спеціальностями та спеціалізаціями. Це понад 70 спеціальностей та майже 150 спеціалізацій. У ВВНЗ здійснюється підготовка курсантів, слухачів, студентів, ад'юнктів, докторантів для подальшої служби на посадах офіцерського або начальницького складу з метою задоволення потреб різних формувань ЗСУ, утворених відповідно до законів України. Випускники ВВНЗ після закінчення навчання отримують дипломи державного зразка.

Військова освіта базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, послідовності та безперервності, незалежності від втручання будь-яких політичних

партій, рухів, інших громадських та релігійних організацій і здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Отже, основною метою діяльності системи військової освіти є забезпечення підготовки майбутніх фахівців військового профілю, які володіють високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури [1].

Зважаючи на те, що проблема професіоналізації військової освіти в Україні потребує конкретизації головних напрямів, змісту та перспектив, важливим аспектом, що визначає спрямованість військової освіти, є розуміння її сутності.

Отже, військова освіта – це процес професійної підготовки військових фахівців, які володіють систематизованими, фундаментальними та спеціальними знаннями воєнної науки, необхідних військовослужбовцям для військової служби та виконання військового обов'язку, практичної діяльності як у мирний час, так у разі ведення бойових дій, зміцнення бойової готовності ЗСУ і створення матеріальних, інтелектуальних і духовних цінностей в інтересах забезпечення національної безпеки та оборони України.

У контексті нашого дослідження військову освіту розглядаємо як процес професійної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ, що поєднує різні аспекти – військову, спеціальну, гуманітарну, фізичну, теоретичну і практичну підготовку, формування у курсантів розуміння специфіки діяльності офіцерів Сухопутних військ, мотивування їх до професійного розвитку, беручи за основу постать офіцера майбутнього.

Важливим аспектом освіти у ВВНЗ є гуманітарна підготовка, яка, на думку дослідників, має обов'язково пов'язуватися зі змістом майбутньої практичної діяльності фахівця [5, с. 14].

Отже, важливим у ВВО є професійна спрямованість гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ, зорієнтована на виявлення особистісного сенсу військово-професійної діяльності з використанням гуманітарних знань. Знаходимо підтримку такої думки в роботі Л. Оршанського, який розглядає професійну спрямованість гуманітарної підготовки як педагогічну проблему сучасності [7], та С. Король, яка досліджувала професійну спрямованість гуманітарної підготовки фахівців інженерного профілю в університетах [5].

Аргументуємо важливість гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів СВ ЗСУ такими роздумами. Гуманітарні знання необхідні майбутнім офіцерам СВ для ефективного виконання функцій управління військовим колективом, підлеглими, що потребує не лише загальнокультурного розвитку, а й готовності до оптимізації міжособистісної взаємодії у військовому колективі на рівні вияву педагогічної культури. Адже сфера професійної діяльності офіцерського корпусу охоплює не тільки військово-професійні аспекти, а й організаторські, керівні, психолого-педагогічні, комунікативні, виховні, навчальні, результативність яких безпосередньо залежить від рівня гуманітарної підготовки та сформованості педагогічної культури майбутніх офіцерів.

Особлива увага дослідників зосереджується на питаннях формування різних видів культури майбутніх офіцерів (управлінської, комунікативної, мовленнєвої, педагогічної тощо). Так, Л. Пашко зазначає, що управлінська культура проявляється в досконалості службової діяльності, є вирішальним чинником успіху в управлінні людьми, де вирішальним чинником є міжособистісна взаємодія і спілкування [9]. Педагогічні аспекти управлінської культури майбутніх офіцерів характеризував В. Сотник, наголошуючи, що значна частина офіцерів не використовує досягнення гуманітарних наук, хоча для якісного вирішення проблем службової діяльності «покращення управлінської культури майбутнього офіцера зумовлене перш за все гуманізацією, гуманітаризацією, демократизацією стосунків у ЗСУ» [15, с. 271].

Важливу роль у формуванні й удосконаленні сучасного українського офіцерського корпусу відіграють ВВНЗ, де готують генерацію військових інтелектуалів, яка в майбутньому будуватиме і гарантуватиме безпеку країни. Досягненню окресленої

мети сприятиме підвищення комунікативної культури майбутніх офіцерів [8]. Це оптимізуватиме міжособистісну взаємодію офіцерських кадрів на різних рівнях професійної діяльності. Таким чином, професійна діяльність фахівців, що базується на міжособистісній взаємодії (до якої можна віднести і роботу офіцерів ЗСУ), повинна відзначатися належним рівнем культури, а виховний, навчальний і загалом освітній вплив офіцерських кадрів на підлеглих – високим рівнем педагогічної культури, що залежить від рівня психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів до організаторської та виховної діяльності і є складовою частиною загальної культури. Слушною в такому контексті є думка В. Зеленого, що розвиток педагогічної культури суспільства зумовлений мірою творчого підходу особистості до власної діяльності [2, с. 16].

Проблемам формування педагогічної культури фахівців різних спеціальностей присвячені роботи багатьох дослідників.

Педагогічна культура – це прояв загальної культури в умовах військово-педагогічного процесу. Наявність останньої передбачає набуття психолого-педагогічних знань, умінь і навичок з метою вдосконалення стилю та методів виконання офіцерами службових обов'язків в умовах сучасного розвитку суспільства. Розвиток педагогічної культури офіцера зумовлюється багатьма об'єктивними, соціальними та психологічними чинниками його життя та діяльності. У конкретних проявах педагогічної культури офіцера є елементи його військово-педагогічної підготовки, таланту, загальної культури. Одночасно велику роль у розвитку його культурного рівня відіграють психологічні особливості та здібності: мислення, почуття, воля, спрямованість особистості, а також специфічні знання, уміння, навички та звички [2, с. 26].

Висновки. Отже, теоретичний аналіз понятійно-термінологічного поля дослідження проблеми формування педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України окреслює нові завдання, першочерговим з яких визначаємо визначення особливостей формування педагогічної культури майбутніх офіцерів СВ у вищих військових навчальних закладах. Це, на нашу думку, є перспективним для подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Горячева К. С., Рижиков В. С. Методика впровадження дидактичних та рольових ігор в освітній процес військової освіти як практика прийняття рішень в умовах обстановки наближеної до бойової. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. № 7 (162). С. 17–22.
2. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 212 с.
3. Кабінет Міністрів України. Постанова Про створення єдиної системи військової освіти (1997). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text
4. Капосльоз Г. В. Модель наукового забезпечення функціонування та розвитку системи військової освіти України. *Науковий часопис Академії національної безпеки*. 2018. № 2 (18). С. 102–121.
5. Король С. В. Професійна спрямованість гуманітарної підготовки фахівців інженерного профілю в університетах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 248 с.
6. Мітягін О., Вітер Д., Карпенко В. Формування моделі професійної військової освіти в Україні з урахуванням процедур оперативного планування НАТО. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 64–78.
7. Оршанський Л. В. Професійна спрямованість гуманітарної підготовки як педагогічна проблема сучасності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*: електрон. наук. фах. вид. 2010. Вип. 5. URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_5/10olvpps.pdf
8. Панасюк К. Мовленнєва культура офіцера-військовика: чинники впливу. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 212–221.

9. Пашко Л. А. Осучаснення управлінської культури як основа оновлення управлінських відносин. *Статистика України*. 2004. № 2 (25). С. 40–44.
10. Пилипчук Р. В. Військова освіта. URL: https://www.mil.gov.ua/ministry/sklad-zbrojnix-sil-ukraini/suhoputni-vijska/
11. Приходько Ю. Військово-педагогічний процес як система методологічних і організаційно-методичних засад. *Військова освіта*. 2017. № 1 (35). С. 140–148.
12. Приходько Ю. Актуальні проблеми трансформації стану та якості системи вищої військової освіти. *Військова освіта*. 2022. № 1 (45). С. 179–197.
13. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
14. Рижиков В. С. Значення професійних якостей в цільовій моделі навчально-виховного процесу підготовки військових. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: соціальна робота*. 2017. № 2. С. 61–64.
15. Сотник В. Сутність та особливості управлінської культури викладача у вищому військовому навчальному закладі. *Військова освіта*. 2020. № 1 (41). С. 271–279.
16. Указ Президента України. Про Концепцію розвитку сектору безпеки і оборони України (2016). URL: https://www.president.gov.ua/documents/922016-19832

References:

1. Horiacheva, K. S., & Ryzhykov, V. S. (2018). Metodyka vprovadzhennia dydaktychnykh ta rolovykh ihor v osvitnii protses viiskovoi osvity yak praktyka pryiniattia rishen v umovakh obstanovky nablyzhenoi do boiovoi [The method of introducing didactic and role-playing games into the educational process of military education as a practice of decision-making in conditions close to combat]. *Molod i rynok,* 7 (162), 17–22 [in Ukrainian].
2. Zelenyi, V. I. (2003). *Rozvytok pedahohichnoi kultury molodykh ofitseriv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy* [Development of the pedagogical culture of young officers of internal forces of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. (Candidate's thesis). Kyiv Institute of Internal Affairs of the National Academy of Internal Affairs of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (1997). Resolution on the creation of a unified system of military education. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
4. Kaposloz, H. V. (2018). Model naukovoho zabezpechennia funktsionuvannia ta rozvytku systemy viiskovoi osvity Ukrainy [Model of scientific support for the functioning and development of the military education system of Ukraine]. *Naukovyi chasopys Akademii natsionalnoi bezpeky,* 2 (18), 102–121 [in Ukrainian].
5. Korol, S. V. (2010). *Profesiina spriamovanist humanitarnoi pidhotovky fakhivtsiv inzhenernoho profiliu v universytetakh* [Professional orientation of humanitarian training of engineering professionals at universities]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
6. Mitiahin, O., Viter, D., & Karpenko, V. (2021). Formuvannia modeli profesiinoi viiskovoi osvity v Ukraini z urakhuvanniam protsedur operatyvnoho planuvannia NATO [Formation of a model of professional military education in Ukraine, taking into account NATO's operational planning procedures]. *Viiskova osvita,* 1 (43), 64–78 [in Ukrainian].
7. Orshanskyi, L. V. (2010). Profesiina spriamovanist humanitarnoi pidhotovky yak pedahohichna problema suchasnosti [The professional orientation of humanitarian training as a pedagogical problem of modern times]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 5. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_5/10olvpps.pdf. [in Ukrainian].
8. Panasiuk, K. (2021). Movlennieva kultura ofitsera-viiskovyka: chynnyky vplyvu [Speech culture of a military officer: influencing factors]. *Viiskova osvita,* 1 (43), 212–221 [in Ukrainian].
9. Pashko, L. A. (2004). Osuchasnennia upravlinskoi kultury yak osnova onovlennia upravlinskykh vidnosyn [Modernization of management culture as a basis for renewal of management relations]. *Statystyka Ukrainy,* 2 (25), 40–44 [in Ukrainian].
10. Pylypchuk, R. V. (2005). Viiskova osvita [Military education]. Retrieved from https://www.mil.gov.ua/ministry/sklad-zbrojnix-sil-ukraini/suhoputni-vijska/ [in Ukrainian].
11. Prykhodko, Yu. (2017). Viiskovo-pedahohichnyi protses yak systema metodolohichnykh i orhanizatsiino-metodychnykh zasad [The military-pedagogical process as a system of methodological and organizational-methodical principles]. *Viiskova osvita,* 1 (35), 140–148 [in Ukrainian].

12. Prykhodko, Yu. (2022). Aktualni problemy transformatsii stanu ta yakosti systemy vyshchoi viiskovoi osvity [Actual problems of transformation of the state and quality of the system of higher military education]. *Viiskova osvita,* 1 (45), 179–197 [in Ukrainian].
13. On education, Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
14. Ryzhykov, V. S. (2017). Znachennia profesiinykh yakostei v tsilovii modeli navchalno-vykhovnoho protsesu pidhotovky viiskovykh [The importance of professional qualities in the target model of the educational and upbringing process of military training]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: sotsialna robota,* 2, 61–64 [in Ukrainian].
15. Sotnyk, V. (2020). Sutnist ta osoblyvosti upravlinskoi kultury vykladacha u vyshchomu viiskovomu navchalnomu zakladi [The essence and features of the management culture of a lecturer in a higher military educational institution]. *Viiskova osvita,* 1 (41), 271–279 [in Ukrainian].
16. Decree of the President of Ukraine. (2016). About the Concept of the Development of the Security and Defense Sector of Ukraine. Retrieved from https://www.president.gov.ua/documents/922016-19832 [in Ukrainian].

Sevruk V. A.,
orcid.org/0000-0001-9170-4940

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE FUTURE OFFICERS' PEDAGOGICAL CULTURE

The article analyses the theoretical foundations of the formation of the future officers' pedagogical culture. Military education is integrated into the state education system on the basis of a single legislative and regulatory framework. The factors contributing to the effective functioning of the military education system are identified. It is focused on the Concept of the Development of the Security and Defense Sector of Ukraine, namely on the important directions of the development of the specified sector.

Military education is based on the principles of scientific character, humanism, democracy, consistency and continuity and is carried out on the basis of a competency-based approach. Military education is a process of professional training of military specialists who possess systematized, fundamental and special knowledge of military science, necessary for servicemen for military service and military duty performing, practical activities, strengthening the combat readiness of the Armed Forces of Ukraine and creating material, intellectual and spiritual values in the interests of ensuring national security and defense of Ukraine.

Special attention is focused on issues of formation of various types of future officers' culture (managerial, communicative, speech, pedagogical, etc.). It is important to improve the future officers' managerial and communicative culture. The works of many researchers are devoted to the problems of the formation of pedagogical culture of specialists of various specialties. There are elements of the officer's military-pedagogical training, talent and general culture in the specific manifestations of their pedagogical culture. A role in the development of their cultural level is played by psychological features and abilities: thinking, feelings, will, orientation of the individual, as well as specific knowledge, abilities, skills and habits.

The theoretical analysis of the conceptual and terminological field of the research on the problem of formation of the pedagogical culture of future officers of the Armed Forces of Ukraine outlines new tasks, the first priority of which is to determine the peculiar features of the formation of the pedagogical culture of future officers of the Armed Forces of Ukraine in higher military educational institutions.

Key words: a future officer, pedagogical culture, military education.

Дата надходження статті: 15.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 378.141
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.369

Сотер М. В.*,*
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ТЕХНОЛОГІЯ ЕД'ЮТЕЙНМЕНТ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена дослідженню технології ед'ютейнмент в іншомовної підготовці студентів інженерно-технічних та економічних спеціальностей.

Підкреслено роль технології ед'ютейнмент і зазначено, що ця технологія допомагає уникнути пасивності студентів через створення невимушеної, доброзичливої й приязної атмосфери, дає можливість активно залучити всіх учасників освітнього процесу до співпраці й створити суб'єкт-суб'єктну комунікативну взаємодію між ними, сприяє значно легшому запам'ятовуванню великої кількості професійно-орієнтованої термінології, дозволяє проявляти ініціативність і дієвість у процесі вирішення освітніх завдань, уникнути різного роду бар'єрів тощо.

Акцентовано, що ключовою особливістю цієї технології є залучення різного роду сучасних технологій у традиційні для вищої школи лекції, практичні й семінарські заняття, комп'ютерні практикуми, майстер-класи, виконання завдань самостійної роботи тощо. Наголошено, що без комп'ютерних мультимедійних технологій та програм (Quizlet, Kahoot, Polleverywhere, Mentimeter, Socrative, Tricader, *ThingLink та ін.), телевізійних програм, комп'ютерних і відеоігор, фільмів, відео, аудіо, музики, подкастів (podcasts), вебсайтів тощо неможливо уявити сучасну іншомовну підготовку здобувачів вищої освіти.*

Звернуто увагу, що технологія ед'ютейнмент забезпечує прояв і піднесення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови та подальшого її використання як в особистих, так і в професійних цілях. Невимушена атмосфера дозволяє уникнути напруги, неуважності та налаштовує студентів на активність під час виконання поставлених перед ними задач, що є однією з передумов успішності освітнього процесу.

Ключові слова: технологія ед'ютейнмент, іншомовна підготовка, здобувачі інженерно-технічних та економічних спеціальностей, комп'ютерні мультимедійні технології.

Постановка проблеми. Сучасні виклики, що пов'язані з глобалізацією сучасного ринку праці, трансформацією соціальної та економічної сфер суспільства, форсацією технічного розвитку в усіх сферах життєдіяльності, диктують необхідність інтенсифікації іншомовної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічних та економічних спеціальностей. Вільне володіння іноземною мовою є запорукою подальшої успішної реалізації таких спеціалістів та їх професійної взаємодії в сучасному інтернаціоналізованому світі.

Розробка, пошук шляхів для оптимізації й удосконалення технологій та методик спрямованих на іншомовну підготовку здобувачів, які здатні ефективно й мобільно вирішувати професійні задачі засобами іноземної мови, є першочерговим завданням.

Упровадження технологій, що дозволяють викладачеві підвищити як зовнішню, так і внутрішню мотивацію студентів до навчання, інтенсифікувати освітній процес іншомовної підготовки, гармонізувати навчальну атмосферу, проявити творчий потенціал кожної особистості, організувати комунікативну діяльність, підтримати прагнення до саморозвитку і самоосвіти, забезпечити суб'єкт-суб'єктну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, є вкрай важливим. Однією з таких технологій є ед'ютейнмент, який передбачає поєднання освіти з розвагами.

* © *Сотер М. В.*

Аналіз досліджень. Багатовекторно проблему імплементації технології ед'ютейнмент в освітній процес іншомовної підготовки здобувачів закладів вищої освіти досліджували багато вітчизняних і зарубіжних науковців: Н. Аксакала (N. Aksakala), Т. Андрієнко, О. Бігич, Д. Букінгем (D. Buckingham), Ю. Карпенко, Е. Макаріус (E. Makarius), Н. Нураїні (N. Nuraini), Н. Сакіна (N. Sakinah), М. Скенлон (M. Scanlon), Н. Чук та ін.

За останній час з'явилися такі публікації вітчизняних учених: О. Бігич «Ед'ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови» (2017), «Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови» (2018); Н. Чук, Т. Андрієнко «Edutainment у викладанні іноземної мови для покоління Z» (2020); Ю. Карпенко «Гра "Jeopardy" як засіб технології ед'ютейнмент для формування перекладацької компетентності у студентів» (2022) та ін.

Мета статті – на основі аналізу сучасних наукових розвідок схарактеризувати технологію ед'ютейнмент та представити її потенціал для підвищення якості іншомовної підготовки студентів інженерно-технічних та економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях поняття «ед'ютейнмент» базується на поєднанні двох ключових компонентів − освіта (education) і розвага (entertainment). Технологія ед'ютейнмент описується як тип розваг, які розроблені з метою навчання шляхом включення різноманітних засобів, як-от: мультимедійне програмне забезпечення, Інтернет-сайти, музика, фільми, відео, комп'ютерні ігри та телевізійні програми задля пожвавлення/інтенсифікації освітнього процесу [7].

О. Бігич зазначає, що «ця технологія є двоспрямованою: 1) це спосіб передання інформації й навичок студентам з недостатньою мотивацією учіння; 2) це навчання у формі розваги, в процесі якого знання й навички набуваються з джерел, що первинно не є освітніми матеріалами» [1, с. 122]. Разом із тим, учена наголошує на тому, що «незважаючи на деякі переваги й перспективи, технологія ед'ютейнмент не альтернатива академічній освіті у ВНЗ, оскільки унеможливлює набуття майбутніми фахівцями фундаментальних знань чи оволодіння певною професією» [там само].

Д. Букінгем (D. Buckingham) наголошує на тому, що технологія ед'ютейнмент у своїй основі ґрунтується на візуалізації навчального матеріалу в інтерактивному форматі й зазвичай є більш неформальною, ніж інші [6]. Основною метою цієї технології є інтенсифікація освітнього процесу через розваги [5, с. 1232]. До основних її переваг Н. Аксакала (N. Aksakala) зараховує: поєднання розваг та взаємодії студентів з метою підвищення їх інтересу та ентузіазму до навчання; активізація поточного навчання через більш цікавий його формат; полегшення засвоєння складних тем за допомогою методів моделювання, графічних чи візуальних методів як у реальному житті; застосування набутих знань на практиці; надання можливості студентам якісно проводити час, отримуючи при цьому практичний досвід тощо [там само, с. 1233]. Більш того, набутий досвід імплементації технології ед'ютейнмент у процес іншомовної підготовки здобувачів інженерно-технічних та економічних спеціальностей дозволяє стверджувати, що ця технологія допомагає уникнути пасивності студентів через створення невимушеної, доброзичливої й приязної атмосфери, активно залучити всіх учасників освітнього процесу до співпраці й створити суб'єкт-суб'єктну комунікативну взаємодію між ними, значно легше запам'ятати значну кількість професійно-орієнтованої термінології, проявляти ініціативність і дієвість у процесі вирішення освітніх задач, уникнути різного роду бар'єрів тощо.

О. Бігич до характерних ознак цієї технології зараховує «впровадження сучасних форм розваг у систему традиційних організаційних форм навчання, зокрема семінарсько-практичних занять; надання студентам знань візуальними засобами, подання інформації в неформальному стилі; наявність захоплення як безпосереднього інтересу студента; акцентування розваги з одночасним формуванням стійкого інтересу

до учіння й усуненням його психологічного дискомфорту; залучення гри, завдяки універсальності якої учіння стає ефективнішим; використання сучасних технологій навчання, зокрема й інформаційно-комунікаційних, які уможливлюють максимальне залучення студентів до освітнього процесу» [2, с. 191].

Технології ед'ютейнмент поділяють на такі: освітні розваги із включенням телебачення (сценки, подорожі, інтерактивне телебачення); освітні розваги із залученням комп'ютерів (пригодницькі ігри, вікторини, симуляції, інтерактивні презентації); освітні розваги в Інтернеті (веб-навчання, інтерактивні відео тощо) [9, с. 671]. Отже можемо стверджувати, що ключовою особливістю цієї технології є, насмперед, залучення різного роду сучасних технологій у традиційні для вищої школи лекції, практичні й семінарські заняття, комп'ютерні практикуми, майстер-класи, виконання завдань самостійної роботи тощо. Без комп'ютерних мультимедійних технологій та програм (Quizlet, Kahoot, Polleverywhere, Mentimeter, Socrative, *Tricader*, ThingLink та ін.), телевізійних програм, комп'ютерних і відеоігор, фільмів, відео, аудіо, музики, подкастів (podcasts), вебсайтів тощо неможливо уявити сучасну іншомовну підготовку здобувачів вищої освіти.

Важливість залучення технології ед'ютейнмент можна пояснити ще й «значним підвищенням рівня цифрової (digital) грамотності суспільства» [3, с. 41]. Сучасні здобувачі освіти майже не випускають із рук різного роду гаджети і дивайси, саме тому викладач має максимально якісно використати їх в освітньому процесі.

Е. Макаріус (E. Makarius) акцентує увагу на тому, що ця технологія може бути настільки успішною, наскільки успішним є контент, який вона представляє, і що технології ед'ютейнмент є лише засобом, за допомогою якого цей контент передається студентові. За твердженням автора, ед'ютейнмент – це інструмент, що дозволяє залучити студентів до контенту цікавим та інноваційним способом [8, с. 22]. Разом із тим, від якості представлення викладачем навчального змісту безпосередньо залежить і успішність його засвоєння. Технологія ед'ютейнмент забезпечує прояв і піднесення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови та подальшого її використання як в особистих, так і в професійних цілях. Невимушена атмосфера дозволяє уникнути напруги, неуважності та налаштовує студентів на активність під час виконання поставлених перед ними задач, що є однією з передумов успішності освітнього процесу.

Так, у Первомайському навчально-науковому інституті Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова під час іншомовної підготовки здобувачів інженерно-технічних та економічних спеціальностей використовують технологію ед'ютейнмент із залученням Quizlet (https://quizlet.com/), Kahoot (https://kahoot.com/), Mentimeter (https://www.mentimeter.com/), Polleverywhere (https://www.polleverywhere.com/), ThingLink (http://www.thinglink.com) тощо. Прикладом імплементації технології ед'ютейнмент в освітній процес іншомовної підготовки здобувачів для формування іншомовної лексичної компетенції є практичне заняття за темою «Найм» ("Recruitment") з дисципліни «Бізнес курс англійської мови» ("Business English Course"), де дистанційна форма навчання (з використанням вебконференції через програму Zoom) репрезентована інтерактивними технологіями із залученням Canva (https://www.canva.com/design/play?category=tACZCki4tbY&referrer=resumes-landing-page&utm_source=onboarding), ThingLink (http://www.thinglink.com), Quizlet (https://quizlet.com/), Wise Mapping (https://www.wisemapping.com/) або Coggle (https://coggle.it/) на вибір. Орієнтовний план заняття представлено у таблиці 1.

Отримані результати доводять, що впровадження комплексу різних технологій ед'ютейнмент в освітній процес іншомовної підготовки сприяє залученню всіх студентів (як сильних, так і слабких) до активної практичної діяльності, виробленню у них вмінь співпрацювати, взаємодіяти, приймати спільні рішення, самоорганізовуватися, висловлювати власні ідеї і позиції щодо поставлених завдань тощо.

Таблиця 1

Тема «Найм» (Theme: Recruitment)

Етапи і технології	Хід роботи
Ціль заняття	**Цілі:** – розглянути різні етапи процесу найму; – дискутувати щодо якісних резюме та супровідного листа; – порівняти хороший і поганий досвід щодо підготовки резюме та супровідного листа.
Вступ	На початку заняття викладач знайомить із темою, ставить перед студентами завдання, які мають бути досягнені, проводить опитування з таких питань: Де можна знайти оголошення про роботу? Які його основні складові компоненти? Чому важливо підготуватися до співбесіди заздалегідь? Що потрібно взяти з собою на співбесіду? Які типові запитання ставлять під час співбесіди? Який поетапний процес працевлаштування?
Інтерактивна вправа *(Brain-storming)*	На наступному етапі викладач пропонує студентам у групах провести інтерактивну вправу – мозковий штурм (*Brainstorming*). Відбувається мозковий штурм компонентів, які обов'язково мають бути в успішному резюме. Студенти у групах записують і представляють їх.
Інтерактивна вправа *(Canva)*	У цих же групах викладач рекомендує студентам уявити, що вони подають заявку на роботу і просить написати ідеальне резюме за допомогою технології *Canva* (https://www.canva.com/design/play?category=tACZCki4tbY&referrer=resumes-landing-page&utm_source=onboarding). Після цього студенти презентують результати власної роботи і обговорюють основні поради для створення вдалого резюме.
Робота у групах *(ThingLink)*	Студенти отримують завдання щодо роботи в групах, при виконанні якого повинні підготувати мультимедійні плакати з використанням технології *ThingLink* (http://www.thinglink.com) на тему «Як підготуватися до співбесіди» *("How to Prepare for a Job Interview")*. На початку студенти обговорюють основні труднощі при підготовці до співбесіди, виписують нові слова, а після цього укладають плакат з порадами щодо проведення співбесіди. Викладач під час роботи вносить корективи і поправки до виступу студентів.
Оцінювання *(Zoom Chat)*	Викладач і студенти обговорюють результати отриманні під час практичного заняття; студенти виокремлюють, чого вдалось досягти, що видалось складним, що викликало інтерес і навпаки, складність тощо. Для врахування думок усіх студентів рекомендовано відгуки про заняття розміщувати в *Zoom Chat*.
Завдання для наступного заняття *(Mind-map)*	Створити власну інтелектуальну карту *(mind-map)* «Розумова карта – найм на роботу» *("Job hiring mind map")* через *Wise Mapping* (https://www.wisemapping.com/) або *Coggle* (https://coggle.it/), яка має включати основні поняття і фрази, що описують увесь процес найму на роботу в тісному взаємозв'язку всіх компонентів.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз сучасних наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних учених та передового досвіду закладів вищої освіти України дозволив виокремити переваги імплементації технології ед'ютейнмент для іншомовної підготовки студентів інженерно-технічних та економічних спеціальностей, оскільки ця технологія:

− забезпечує прояв і піднесення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови та подальшого її використання як в особистих, так і в професійних цілях;

− дозволяє реалізувати колективне виконання творчих письмових завдань, проєктів тощо;

− надає можливість значно легше запам'ятати значну кількість професійно-орієнтованої термінології;

− сприяє активному залученню всіх учасників освітнього процесу до співпраці;

− налаштовує на продуктивну співпрацю студентів із викладачем і студентів між собою;

− підтримує суб'єкт-суб'єктну комунікативну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу;

− допомагає уникнути пасивності студентів через створення доброзичливої й приязної атмосфери;

− невимушена атмосфера дозволяє уникнути напруги, неуважності та налаштовує студентів на активність й дає можливість проявляти ініціативність і дієвість, уникати різного роду бар'єрів під час виконання поставлених перед ними задач;

− сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи.

До перспектив подальших наукових досліджень уналежнимо вивчення можливостей комбінування сучасних освітніх технологій з технологією ед'ютейнмент з метою отримання якомога якіснішого результату іншомовної підготовки здобувачів інженерно-технічних та економічних спеціальностей технічних закладів вищої освіти України.

Список використаних джерел:

1. Бігич О. Ед'ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2017. № 4. С. 119−126. URL: https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.16
2. Бігич О. Б. Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія.* 2018. Випуск 28. С. 189−197.
3. Кохановська О., Слюсаренко Н. Сутність та складові цифрового інтелекту особистості. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 40–48.
4. Рускуліс Л. В. Методика навчання фахових дисциплін у закладах вищої освіти (мова) у схемах, рисунках, таблицях та коментарях: навчальний посібник. Миколаїв: Іліон, 2021. 202 с.
5. Aksakala N. Theoretical view to the approach of the edutainment. *Procedia: Social and Behavioral Sciences.* 2015. No. 186. Pp. 1232–1239.
6. Buckingham D. That's Edutainment: New Media, Marketing and Education in the Home. *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.* Sweden, 2007. Pp. 33−45 URL: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1534787/FULLTEXT01.pdf#page=35
7. Colace F., De Santo M., Pietrosanto, A. Work in Progress: Bayesian Networks for Edutainment, *36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. 2006. URL: 10.1109/FIE.2006.322573
8. Makarius E. E. Edutainment: using technology to enhance the management learner experience. *Management Teaching Review.* 2017. Volume 2, Issue 1. Pp. 17–25.
9. Ni Luh Sakinah Nuraini, Puri Selfi Cholifah, Putri Mahanani, Wuli Oktiningrum, Andini Mukharoma Meidina. Optimizing the Learning Process in Classroom Using Edutainment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research:* proceedings of the 1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020). December 15, 2020. Volume 508. Pp. 669–672. URL: https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.316
10. Slyusarenko N. V., Soter M. V. Modern means of students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine. *Education in the 21st Century: International scientific-methodological review*. Yerevan: YSU Press, 2020. No 1(3). Pp. 138–148.

References:

1. Bigych, O. (2017). Ediuteinment yak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy [Edutainment as a technique of forming methodological competence of the lecturers of a foreign language]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika. Seriia: pedahohika,* 4, 119–126. doi: https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.16 [in Ukrainian].
2. Bigych, O. (2018). Tekhnolohii formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy [Technologies for forming methodological competence of a foreign language lecturer]. *Visnyk KNLU. Seriia Pedahohika ta psykholohiia,* 28, 189-197 [in Ukrainian].
3. Kokhanovska, O., & Slyusarenko, N. (2020). Sutnist ta skladovi tsyfrovoho intelektu osobystosti [Essence and components of digital personal intelligence]. *Pedahohichnyi almanakh*, 46, 40–48. doi: https://doi.org/10.37915/pa.vi46.106 [in Ukrainian].
4. Ruskulis, L. V. (2021). *Metodyka navchannia fakhovykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity (mova) u skhemakh, rysunkakh, tablytsiakh ta komentariakh* [Methods of teaching professional disciplines in higher education institutions (language) in diagrams, figures, tables and comments]. Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].
5. Aksakala, N. (2015). Theoretical view to the approach of the edutainment. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232–1239 [in English].
6. Buckingham, D. (2007). That's Edutainment: New Media, Marketing and Education in the Home. *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.* Sweden. Retrieved from https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1534787/FULLTEXT01.pdf#page=35 [in English].
7. Colace, F., De Santo, M., & Pietrosanto, A. (2006). Work in progress: Bayesian networks for edutainment. *36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. doi: 10.1109/FIE.2006.322573 [in English].
8. Makarius, E. E. (2017). Edutainment: Using Technology to Enhance the Management Learner Experience. *Management Teaching Review,* 2(1), 17–25. doi: 10.1177/2379298116680600 [in English].
9. Sakinah, N. L., Nuraini, N. L. S., Cholifah, P. S., Mahanani, P., Oktiningrum, W., & Meidina, A. M. (2020). Optimizing the Learning Process in Classroom Using Edutainment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research:* proceedings of the 1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020). doi: https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.316 [in English].
10. Slyusarenko, N. V., & Soter, M. V. (2020). Modern means of students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine. *Education in the 21st Century*: *International scientific-methodological review,* 1(3), 138–148 [in English].

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

EDUTAINMENT TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF ENGINEERING-TECHNICAL AND ECONOMIC SPECIALTIES

The article is devoted to the study of edutainment technology in foreign language training of students of engineering-technical and economic specialties.

The role of edutainment technology is emphasized and it is stated that this technology helps to avoid the passivity of students by creating a relaxed and friendly atmosphere; makes it possible to actively involve all participants in the educational process and create subject-to-subject communicative interaction among them; promotes much easier memorization of a significant amount of professionally oriented terminology, gives an opportunity to show initiative and efficiency in the process of solving educational problems, to avoid various kinds of barriers, etc.

It is emphasized that the key feature of this technology is the involvement of various types of modern technologies in lectures, practical and seminar classes, computer workshops, master classes, independent work assignments, etc., which are traditional for higher education institutions. It is emphasized that without computer multimedia technologies and programs (Quizlet, Kahoot, Polleverywhere, Mentimeter, Socrative, Tricader, ThingLink, etc.), television programs, computer and video games, movies, videos, audio, music, podcasts, web-sites, etc., it is impossible to imagine the modern foreign language training of higher education students.

It is noted that the edutainment technology ensures the manifestation and elevation of students' cognitive interest in foreign language learning and its further use for both personal and professional purposes. The relaxed atmosphere gives an opportunity to avoid tension, inattention and sets students up for activity, which is one of the prerequisites for the success of the educational process.

Key words: edutainment technology, foreign language training, students of engineering-technical and economic specialties, computer multimedia technologies.

Дата надходження статті: 18.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК 373.2.014.623:005.6(045)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.370

***Шоробура І. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-3728-7968

РОЛЬ БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДИ В ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОМУ УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано роль батьківської громади в державно-громадському управлінні закладами дошкільної освіти. Державно-громадське управління освітою розуміється як управління, у якому здійснюється узгоджена взаємодія між державою та громадою у вирішенні питань функціонування закладу дошкільної освіти.

Колегіальним чинним органом управління є педагогічна рада. Присутність батьків у педагогічній раді сприяє вирішенню питань на користь дитини. Напрямами, формами роботи піклувальної ради є удосконалення організації харчування вихованців, проведення спортивно-масових, соціально-культурних, освітніх заходів.

Рада по харчуванню утворюється з метою здійснення контролю за роботою харчоблоку та організацією якісного харчування дітей.

Упровадженню державно-громадського управління освітою сприяють батьківські комітети дошкільного навчального закладу. Комітети є добровільними органами громадського самоврядування, створеними на основі єдності інтересів батьків щодо реалізації прав та обов'язків своїх дітей.

Державним стандартом дошкільної освіти в Україні передбачено безпосередню та неухильну участь батьків у розвитку компетентностей дитини відповідного віку. Стандарт наполягає на організації постійної взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї у різних сферах діяльності, спілкування, розвитку та виховання дітей. Для реалізації завдань варто використовувати різні форми роботи з батьками.

Імідж дошкільної установи залежить і від персонального внеску батьків, які входять у Раду закладу, і від активності батьківської громади всіх вікових груп, Педагогічної ради, Загальних зборів батьків та членів трудового колективу.

Особливу увагу батьків варто звертати на здоров'язбережувальну компетентність, зміцнення життєвих функцій, ціннісного ставлення до здорового способу життя, формування цінностей.

Ключові слова: державно-громадське управління, батьківська громада, заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Права дитини закріплені законодавчими міжнародними документами. Дошкільна освіта реалізовує право дитини на охорону здоров'я, освіту, участь в іграх. Дитина має право на збереження своєї індивідуальності, на захист від фізичного, психічного насильства, приниження. І саме дошкільна освіта це реалізовує. Суспільство повинне дбати про своє майбутнє. Державно-громадське управління освітою розуміється як управління, у якому здійснюється узгоджена взаємодія між державою та громадою у вирішенні питань функціонування закладу дошкільної освіти і значну роль в цьому відіграє батьківська громада.

Аналіз досліджень. Проблеми вдосконалення системи управління освітою розкриті в наукових працях В. Алфімова, Є. Хрикова, В. Маслова, Л. Даниленко, Н. Островерхової, Ю. Конаржевського. У дослідженнях учених Г. Балихіна, В. Бочкарьова, В. Грабовського, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, О. Зайченко, В. Князева, М. Комарницького, В. Маслова, Р. Пастушенко, Г. Полякової, Т. Шамової та інших розкриваються особливості впровадження державно-громадського управління освітою.

[*]© *Шоробура І. М.*

Мета статті – проаналізувати роль батьківської громади в державно-громадському управлінні закладами дошкільної освіти

Виклад основного матеріалу. Ми погоджуємось з думкою С. Крисюк, що державно-громадське управління освітою визначається як таке суспільне управління, що забезпечує максимальну участь громадян у розробленні стратегічних напрямів розвитку освітянської галузі в процесі постійного керування нею для задоволення потреб членів суспільства [3]. І саме батьківська громада спроможна покращити якість послуг закладу дошкільної освіти.

Сьогодні вплив батьків на розвиток освіти зростає. Активно створюються громадсько-державні органи управління дошкільною освітою. Саме вони затверджують стратегічні плани розвитку, мають можливість здійснювати громадський контроль за їх роботою.

Положення про заклад дошкільної освіти визначає засади діяльності закладів дошкільної освіти [6]. Так, заклад дошкільної освіти керується Конституцією України, Законами України «Про освіту» [2], «Про дошкільну освіту» [1], нормативно-правовими актами, розпорядженнями засновника, уповноваженого ним органу, Положенням та установчими документами.

У статтях 44-45 Положення зазначено, що колегіальним постійно діючим органом управління закладом дошкільної освіти є **педагогічна рада,** повноваження якої визначаються установчими документами відповідного закладу [6]. Зазначимо, що до складу педагогічної ради закладу дошкільної освіти можуть входити голови батьківських комітетів, фізичні особи, які провадять освітню діяльність у сфері дошкільної освіти. На засідання педагогічної ради може бути запрошено представників громадських об'єднань, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, батьків або осіб, які їх замінюють [6].

Педагогічна рада закладу дошкільної освіти: схвалює освітню програму закладу, оцінює результативність її виконання та виконання Базового компонента дошкільної освіти, перебіг якісного виконання програм розвитку, виховання і навчання дітей у кожній віковій групі; формує систему та затверджує процедури внутрішнього забезпечення якості освіти, зокрема систему та механізми забезпечення академічної доброчесності; розглядає питання вдосконалення організації освітнього процесу в закладі; визначає план роботи закладу та педагогічне навантаження педагогічних працівників; затверджує заходи щодо зміцнення здоров'я дітей [6]. Присутність батьків в педагогічній раді сприяє вирішенню питань на користь дитини.

У статті 47 зазначено, що у закладі дошкільної освіти можуть діяти органи батьківського самоврядування, інші органи громадського самоврядування учасників освітнього процесу [6]. Повноваження, засади формування та діяльності органів громадського самоврядування визначаються Законами України «Про освіту» [2], «Про дошкільну освіту» [1] та установчими документами закладу дошкільної освіти.

У статті 48 Положення зазначено, що вищим колегіальним органом громадського самоврядування закладу дошкільної освіти є загальні збори (конференція) колективу закладу дошкільної освіти [6]. І батьки також можуть бути присутніми на загальних зборах.

У закладах дошкільної освіти створено Положення про піклувальну раду. Піклувальна рада – це орган самоврядування, до складу якого можуть входити представники органу місцевого самоврядування, підприємств, установ, навчальних закладів, організацій, окремих громадян, законних представників вихованців з метою залучення громадськості до вирішення проблем освіти, забезпечення сприятливих умов ефективної роботи закладу дошкільної освіти. Рішення про створення піклувальної ради приймається ініціативною групою, у склад якої можуть входити законні представники вихованців, педагогічні працівники, представники громадських об'єднань та інших організацій та осіб. Завданнями та правами піклувальної ради є: вносити на розгляд керівника дошкільного навчального закладу, загальних зборів пропозиції щодо

зміцнення матеріально-технічної, освітньої, а також оздоровчої бази закладу дошкільної освіти; сприяти залученню додаткових джерел фінансування закладу дошкільної освіти.

Напрямами, формами роботи піклувальної ради є удосконалення організації харчування вихованців, проведення спортивно-масових, фізкультурно-оздоровчих, соціально-культурних, освітніх заходів; співпраця у становленні й розвитку міжнародного співробітництва у сфері освіти; цільове використання засобів піклувальної ради та інші цілі, не заборонені законодавством. Піклувальна рада діє на основі принципів: добровільності членства; рівноправності членів опікунської ради; колегіальності керівництва; прозорості, гласності прийнятих рішень.

У склад піклувальної ради можуть входити законні представники вихованців, представники громадських об'єднань та інших організацій, інші особи, передбачені цим положенням.

Закцентуємо, що в закладі дошкільної освіти є Положення про Раду по харчуванню. Рада по харчуванню утворюється з метою здійснення контролю за роботою харчоблоку та організацією повноцінного, якісного харчування дітей. Рада є дорадчим органом. Рада по харчуванню збирається відповідно до затвердженого плану роботи та у разі необхідності. До її складу входять представники батьківської громадськості. Цілями та завданням комісії є контролювати роботу харчоблока, забезпечувати контроль за належними умовами повноцінного харчування дітей як основного фактора охорони здоров'я.

Упровадженню державно-громадського управління дошкільною освітою сприяє Положення про батьківські комітети (раду) дошкільного навчального закладу. Положення про батьківські комітети (раду) дошкільних навчальних закладів визначає їх функції у державно-громадській системі управління дошкільним навчальним закладом. Комітети є добровільними органами громадського самоврядування, створеними на основі єдності інтересів батьків щодо реалізації прав та обов'язків своїх дітей під час організації їх життєдіяльності в закладі [4].

Комітети мають захищати законні інтереси дітей закладу, забезпечувати взаємозв'язок батьків і педагогічного колективу, надавати допомогу щодо реалізації завдань дошкільної освіти.

Основним завданням діяльності комітетів є сприяння створенню умов для: збереження та зміцнення здоров'я дітей; формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дітей; виховання в дітей елементів природодоцільного світогляду, розвитку позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвитку потреби в реалізації творчих здібностей дітей; усебічного зміцнення зв'язків між родинами, навчальним закладом і громадськістю з метою встановлення єдності їх виховного впливу на дітей; залучення батьківської громадськості до організації дозвілля та оздоровлення дітей; організації роботи з поширення психолого-педагогічних і правових знань серед батьків, підвищення їх відповідальності за розвиток і виховання дітей, обмін позитивним досвідом родинного виховання; сприяння соціально-правовому захисту учасників навчально-виховного процесу [4].

Зазначимо, що комітети мають право: встановлювати зв'язки з місцевими органами виконавчої влади та місцевого самоврядування, органами внутрішніх справ, громадськими організаціями, підприємствами, навчальними та науковими установами щодо надання фінансової та матеріально-технічної допомоги закладу, захисту здоров'я і життя вихованців, організації підвозу та харчування вихованців, благоустрою та з питань забезпечення санітарно-гігієнічних умов у закладі; сприяти залученню додаткових джерел фінансування закладу: кошти батьків або осіб, які їх замінюють, добровільні пожертвування і цільові внески фізичних і юридичних осіб, інших коштів, не заборонених чинним законодавством України; сприяти покращенню харчування вихованців закладу; сприяти дотриманню санітарно-гігієнічних та матеріально-

технічних умов функціонування закладу; брати участь у прийнятті рішень стосовно організації оздоровлення вихованців закладу [4].

Голова комітету закладу є членом педагогічної ради закладу. Батьківський комітет закладу дошкільної освіти є добровільним органом громадського самоврядування, створеним на основі єдності інтересів батьків щодо реалізації прав та обов'язків своїх дітей під час організації їх життєдіяльності у закладі [там само].

Метою діяльності батьківського комітету закладу дошкільної освіти є захист законних інтересів дітей в органах громадського самоврядування, у відповідних державних, судових органах, забезпечення постійного та систематичного взаємозв'язку батьків і педагогічного колективу закладу, а також надання допомоги батькам та педагогічному колективу щодо реалізації завдань дошкільної освіти [там само].

Покажемо на прикладі залучення батьківської громадськості до діяльності закладу дошкільної освіти, співпраці з громадськими організаціями (смт. Ямпіль). Так, у закладі створено умови для розвитку громадського самоврядування, систематично проводяться загальні та групові батьківські збори, засідання піклувальної ради, комітетів батьків груп закладу для вирішення поточних та нагальних проблем.

В умовах карантину заклад дошкільної освіти частково змінив форми роботи з батьками та громадськістю. Педагоги всіх груп створили Viber-групи, де в чаті викладають інформації для батьків про свою діяльність, та налагоджений зворотній зв'язок. На основі партнерських стосунків педагоги мають надавати допомогу батькам у розв'язанні педагогічних проблем. Також розширено інноваційні форми співпраці з родинами, прозорості та інформаційної відкритості роботи закладу в цілому через роботу сайту, створення сторінки у соціальних мережах Facebook, Viber.

Адміністрація спільно з відділом освіти, піклувальною радою продовжує працювати над зміцненням матеріального, дидактичного забезпечення ресурсної кімнати для дітей з особливими освітніми потребами.

Надання батьківської благодійної допомоги здійснюється на добровільних засадах, обговорюється на батьківських зборах. Батьківські комітети груп дошкільного закладу контролюють надходження та використання коштів відповідно до чинного законодавства. Обов'язково оформлюється відповідна документація та відображається у бухгалтерському обліку відповідними актами. Голови батьківських комітетів груп, піклувальна рада звітують про використання благодійних та спонсорських коштів перед батьками.

Керівництво закладу спільно з батьківськими комітетами груп, вихователями постійно вирішують питання поповнення ігрового середовища, поліпшення харчування. Дошкільний заклад активно співпрацює із селищною радою, Ямпільським ліцеєм, школою мистецтв, бібліотекою, музеєм, депутатами різних рівнів, підприємцями, керівниками організацій тощо. Представники влади, громадськості присутні на святах (якщо дозволяють карантинні вимоги), зустрічаються з батьками, колективом. Дирекція закладу, батьки виносять питання діяльності закладу дошкільної освіти на засідання виконавчого комітету, сесії селищної ради. Колектив, батьки не залишаються осторонь різноманітних заходів, які організовують у громаді.

Організовували різноманітні благодійні акції на допомогу сім'ям, які опинилися в скрутних життєвих обставинах, дітям «атовців», дитині з особливими освітніми потребами для проведення операції тощо. Спільна та чітка робота керівника закладу, педагогічного колективу, піклувальної ради, групових батьківських комітетів, громадськості дала можливість поліпшити умови для перебування дітей у закладі, підвищити якість освітнього процесу.

2021 року було затверджено оновлений Базовий компонент дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні. Стандарт покликаний унормувати та регламентувати діяльність закладів дошкільної освіти та кожного з учасників освітнього процесу [7].

Стандартом передбачено безпосередню та неухильну участь батьків (їх законних представників) у розвитку компетентностей дитини відповідного віку. Кожен із обох батьків, незалежно від того, чи відвідує дитина заклад дошкільної освіти, чи ні, і який-саме за типом чи формою власності, має обов'язки в навчанні, вихованні та розвитку своєї дитини та відповідальний за збереження і зміцнення її здоров'я. Для підвищення рівня усвідомлення батьками своєї ролі та з метою підвищення їх психологічної культури і культури батьківства, Стандарт наполягає на організації постійної взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї в різних сферах діяльності спілкування, розвитку та виховання дітей. Так, спільна відповідальність педагогів та батьків у процесі розвитку потенціалів дитини може реалізовуватися шляхом взаємодії та застосування педагогіки «гри», «партнерства», «здивування» та «відкриття», що обов'язково призведе до успіхів. Важливою тут є організація спільних заходів, свят, розваг тощо. Таким чином, граючись разом з дітками, батьки передають їм свій досвід, вчать сприймати поразки і успіхи, грати чесно, налагоджувати контакти з іншими учасниками, налагоджують емоційний контакт з власними та іншими дітьми, батьками, педагогами [5; 7].

Отже, основним напрямом діяльності закладу дошкільної освіти є взаємодія з батьками, що сприяє самопізнанню й самоствердженню дитини, реалізації її творчого потенціалу, забезпечення ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Для реалізації завдань варто використовувати різні форми роботи з батьками: інформаційно-просвітницькі форми взаємодії з батьками (тренінг для батьків «Розвиток уваги дошкільнят», сімейна академія «Психоматичні захворювання дошкільників», «Ефективні умови успішної адаптації», «Психологічні особливості дітей», «Новоутворення у розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфери дітей 5-го року життя», «Особливості пізнавального та емоційно-вольового розвитку», «Єдність вимог дорослих до дитини, необхідна умова всебічного розвитку і виховання»); індивідуальні форми взаємодії з батьками (консультації для батьків «Вікові кризи розвитку дітей дошкільного віку», «Розвиток пам'яті дошкільнят», «Батьківські секрети успішної підготовки дитини до школи», «Забезпечення гуманної адаптації малюка», інформаційні години «Заповіді батьківства», «Формуємо психологічну стійкість дошкільника під час пандемії», «Психологічні особливості спілкування з дітьми, що мають проблеми емоційного розвитку», анкетування для батьків «Виховні форми закладу дошкільної освіти», «Готовність до школи», «Історія індивідуального розвитку дитини», діагностика «Дослідження стилю спілкування батьків та дітей»); групові (колективні) форми взаємодії з батьками (тренінг для батьків «Скарб дитини – особливості її віку», майстер-клас «Розвиток мислення дошкільнят», тематичні батьківські збори «Аспекти психологічної готовності дітей до школи», дні відкритих дверей: «Наш дитячий садок: традиції, досягнення, перспективи», олімпійський тиждень, фізкультурне свято, спортивні змагання «Перші кроки», спортивні розваги, родинні свята), творчі форми взаємодії з батьками (випуск родинної газети «Я маленький помічник», «Здорова родина – здорова дитина», фотовиставка «Тато, мама, я – спортивна сім'я»); інформаційно-комунікаційні форми взаємодії з батьками (інформаційні листки, папки-пересувки: «Як допомогти дитині звикнути до дитячого садочка», «Які книжки читати дитині», «Виховувати без насильства», «Щоб дитина була здоровою», «Рухливі ігри, в які бавляться наші діти», «Сучасні підходи до формування мовленнєвої компетенції дошкільників», «Дошкільник та комп'ютер. Користь та шкода», «Гра для дитини це її життя», «Портфель знань та емоцій майбутнього школяра», «Безпека дитини – понад усе!», «Viber-пошта» для батьків, методичний навчальний чат, вебконференція).

Освітній процес в умовах закладу дошкільної освіти – це цілісний процес взаємодії дорослих і дітей, який розвивається в часі та просторі в межах певної системи. Він спрямований на досягнення соціально-значущих результатів: набуття життєвої компетентності, розвиток базових якостей особистості в різних видах діяльності.

Аналізуючи форми роботи з батьками, і батьки, і вихователі найчастіше називали класичні форми роботи: батьківські збори; «відкриті» заходи, або так звані «дні відкритих дверей»; бесіди; батьківські комітети; інформування; інтерактивні заходи; «родинне свято». Доцільно розглядати цей механізм як певний інструмент залучення батьків до більш активної співпраці із закладами дошкільної освіти, формування партнерських відносин між батьками та персоналом закладу.

Організовану освітню діяльність з дітьми дошкільного віку доцільно проводити у формі педагогічного спілкування в колі, різних видів занять, освітніх ситуацій та подорожей, тематичних проектів, ігор, гурткової роботи відповідно до завдань фізичного, соціального, комунікативного, пізнавального та художньо-естетичного розвитку. Основою педагогічного спілкування є різні види діяльності: комунікативна, ігрова, проєктна, еколого-природнича, здоров'язбережувальна, мистецька, побутова, суспільно-корисна праця тощо. Серед найбільш поширених форм роботи є заходи інтелектуального («Що? Де? Коли?», «У пошуках істини»), морального («Гарні вчинки», «Турботливий світ»), здоров'язбережувального (спортивне свято «Люби і знай козацький край!», «Козацькі забави»), художньо-естетичного (музична розвага «Пригоди світлофора Моргайка», виставка крашанок «Розмалюємо крашанки», виставка виробів із природного матеріалу, виставка новорічних ялинок), екологічного спрямування (акції «Люблю тебе, мій рідний край», «Золоті батьківські руки», «Захисти себе сам», «Зелений десант»).

Для підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків пропонуємо організацію загальних батьківських зборів «Спільна робота закладу освіти та батьків на виконання завдань щодо розвитку дітей дошкільного віку відповідно Базового компонента дошкільної освіти», підгрупових батьківських зборів «Готовність дітей до школи: сучасний погляд, ціннісні аспекти виховного значення», настановних зборів для батьків новоприбулих дітей «Із думкою про дитину, або із чого починається процес адаптації до умов закладу дошкільної освіти», групових батьківських зборів «Скласти соціальний паспорт батьків групи, закладу дошкільної освіти» тощо.

Педагогічна освіта батьків здійснюється через випуск «Рекламних агентств» відповідно до тематичних блоків; створення стендів нормативних документів, що регламентують діяльність закладу; забезпечення інформаційних стендів в групах, інформаційних кошиків, які спрямовані на виявлення і статистичний облік поточних проблем, оперативне інформування й залучення до розв'язання проблемної ситуації служб і спеціалістів за заявкою батьків.

Цінним є проведення консультацій спеціалістів для батьків: «Що таке «дитячі пустощі», «Здоров'я дитини – з власної родини», «Насильство в сім'ї: шляхи запобігання», «Старший дошкільник: який він і як з ним спілкуватися», що допомагає мотивувати батьків на продуктивне партнерство і результативну взаємодію.

Вагоме значення для організації співтворчості дітей, батьків і педагогів є робота над освітніми і творчими проєктами «Місто мого дитинства», «Садочок – простір дружній до дитини», дитячо-батьківські спільні заходи: музично-екологічне дозвілля «В гості до Лісовичка», ігрове дозвілля «Граємо на галявинці», сумісна спортивна розвага з батьками «Козацький гарт», індивідуальні проєкти для спільного виконання батьками і дітьми «Сезонні вернісажі» тощо.

Відповідно до нормативно-правової бази (закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства») учать батьків у вихованні та розвитку компетентностей дитини, утвердження її життєвої позиції є пріоритетним напрямом діяльності в сім'ї.

Особливу увагу батьків слід звертати на здоров'язбережувальній компетентності, зміцненню життєвих функцій, ціннісного ставлення до здорового способу життя, формування духовних та національних цінностей.

Вектором розвитку для виховання й самореалізації особистості дитини стає моделювання соціально-комунікативного та культурного середовища в сімейному

просторі. Важливим є створення партнерської взаємодії працівників закладів дошкільної освіти із членами родини вихованців. Взаємодія учасників освітнього процесу закладів дошкільної освіти з родинами дітей сприяє формування підвищенню рівня психологічної підтримки та культури педагогічного спілкування. Варто залучати різні форми взаємодії в освітньому процесі, управлінні та громадському самоврядуванні закладу дошкільної освіти, а також соціально-педагогічний патронат сімей вихованців.

У побудові освітнього простору вихованців варто враховувати сформованість гуманістичних цінностей педагогів, розвиток їх світогляду та життєвих позицій, рівень освіченості, а також здатність створювати освітнє середовище, зокрема інклюзивно спрямоване, на засадах міжособистісної взаємодії та підтримки.

Дошкільний вік є фундаментом для формування життєвих компетентностей, збагачення індивідуального досвіду в різних видах діяльності, зокрема мовленнєво-комунікативній, здоров'язбережувальній, мистецько-творчій, пізнавально-дослідницькій. Саме на цьому періоді життя дитини важливим є формування емоційно-вольових та інтелектуальних якостей дитини, що забезпечує перехід до систематичного шкільного навчання, оволодіння новою соціальною роллю учня та формуванню навчальної діяльності. Формування особистісних якостей та психічних процесів сприяє розвитку навчальних досягнень вихованців на наступних етапах шкільного життя.

Формування родинних цінностей, людських стосунків має бути в центрі уваги комунікації. Особливо потрібно тримати в полі зору індивідуальність кожної людини і дитини, зважати, що особистість має свої бажання, потреби, право на їх реалізацію. Наголосити, що батьківство – це відповідальність за створення власного простору для дитини, його захисту.

Висновки. Таким чином, імідж дошкільної установи залежить від багатьох чинників, зокрема і від персонального внеску батьків, які є входять до Ради закладу, і від активності Батьківської громади всіх вікових груп, Педагогічної ради, Загальних зборів батьків та членів трудового колективу. Бажано збільшити кількість і якість заходів, спрямованих на формування партнерських взаємовідносин. Спільні заходи, спільна діяльність батьків, вихователів та дітей – запорука успішного розвитку дошкільної освіти. Роль батьківської громади в державно-громадському управлінні закладами дошкільної освіти зростає.

Подальших досліджень потребує аналіз якісних змін у закладах дошкільної освіти при державно-громадському управлінні.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text
2. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
3. Крисюк С. В. Концептуальні засади розвитку державно-громадського управління освітою. *Актуальні теоретико-методологічні та організаційно-практичні проблеми державного управління*: у 2 т.: матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 травня 2004 р.) / за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князєва. К.: Вид-во НАДУ, 2004. Т. 1. 460 с.
4. Наказ МОН України від 26.04.2011 № 398 «Про затвердження примірного положення про батьківські комітети (раду) дошкільного навчального закладу». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0398736-11#Text
5. Нерянова С., Гавриш Н., Пироженко Т. Державний стандарт: аналізуємо зміни. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 2. С. 4–8.
6. Положення про заклад дошкільної освіти (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2021 р. № 86). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-п#Text
7. Як реалізовувати Базовий компонент дошкільної освіти: настанови від авторів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 2. С. 10–13.

References:

1. Law of Ukraine On Preschool Education. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text [in Ukrainian].
2. Law of Ukraine On Education. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
3. Krysiuk, S. V. (2004). Kontseptualni zasady rozvytku derzhavno-hromadskoho upravlinnia osvitoiu [Conceptual principles of the development of state and public management of education], *Aktualni teoretyko-metodolohichni ta orhanizatsiino-praktychni problemy derzhavnoho upravlinnia*, u 2 t., materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Actual theoretical-methodological and organizational-practical problems of public administration, in two volumes, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. (Vol. 1). Kyiv [in Ukrainian].
4. Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated April 26, 2011 No. 398 On approval of the model regulation on parent committees (council) of preschool educational institutions. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0398736-11#Text [in Ukrainian].
5. Nerianova, S., Havrysh, N., & Pirozhenko, T. (2021). Derzhavnyi standart: analizuiemo zminy [State standard: we analyze the changes]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 2, 4-8 [in Ukrainian].
6. Regulations on preschool education institutions (as amended by the Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution No. 86 of January 27, 2021). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-p#Text [in Ukrainian].
7. Yak realizovuvaty Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: nastanovy vid avtoriv [How to implement the Basic component of preschool education: instructions from the authors]. (2021). *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 2, 10-13 [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968

THE ROLE OF THE PARENT COMMUNITY IN PUBLIC ADMINISTRATION OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

The role of the parent community in the state and public management of preschool education institutions is analyzed in the article. Public administration of education is considered as a department where there is coordinated interaction between the state and the community in solving the issues of functioning the preschool institution.

The pedagogical council is a collegial permanent body of preschool education. The presence of parents in the pedagogical council helps to resolve issues in favour of the child. Directions and forms of work of the board of trustees are the improvement of the organization of nutrition of pupils, holding of mass sports, social, cultural and educational events.

The Nutrition Council is formed in order to control the work of the food unit and to organize a full, high-quality nutrition for children.

Parent committees (councils) of a preschool educational institution promote the introduction of state and public education management. Committees are voluntary bodies of public self-government, established on the basis of the unity of interests of parents in the realization of the rights and responsibilities of their children in the organization of their lives.

The state standard of preschool education in Ukraine provides for the direct and steady participation of parents in the development of children's competencies of the appropriate age. The standard insists on the organization of constant interaction between the preschool institution and the family in various spheres of communication, development and upbringing of children.

The image of the preschool depends on many factors, including the personal contribution of parents who are members of the Board and the activity of the Parent Community of all ages, the Pedagogical Council, the General Meeting of Parents and staff.

Parents should pay special attention to health-preserving competence, strengthening vital functions, values of a healthy lifestyle, the formation of spiritual and national values.

Key words: public administration, parent community, preschool institution.

Дата надходження статті: 17.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 369.011.1
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.371

***Карпенко О. Г.**[*],*
orcid.org/0000-0002-6715-2899
***Івженко І. Б.**[*],*
orcid.org/0000-0003-2224-3292

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті проаналізовано основні складові змісту таких понять, як «соціальна робота», «зміст соціальної роботи», «структура соціальної роботи», «професійна соціальна робота»; представлено умови формування соціальної роботи як професії; розкрито теоретичні аспекти становлення та розвитку соціальної роботи як науки в Україні.

Визначено, що соціальна робота може розглядатися як своєрідна модель соціальної допомоги, яку суспільство реалізує в конкретний історичний період згідно з особливостями соціальної політики держави, соціально-політичного розвитку, національно-культурного надбання.

У статті за результатами узагальненого аналізу педагогічних, психологічних, соціологічних досліджень розкрито наукові принципи становлення соціальної роботи як професії; визначено наукову сутність понять: «зміст соціальної роботи», «професійна діяльність», «соціальний працівник»; з'ясовано сучасний рівень соціальної роботи як науки та практичної діяльності.

Розкрито та проаналізовано теоретичні передумови становлення та розвитку професійної соціальної роботи. Розглянуто мету, завдання, елементи процесів наукового пізнання професійної соціальної роботи. Визначено та показано соціально-економічні чинники, які сприяли виникненню та розвитку соціальної роботи як науки та професійної діяльності.

Висвітлено передумови соціальної роботи як професійної діяльності в Україні та процес її наукового становлення. Проаналізовано основні сучасні наукові підходи соціальної роботи, описано систему соціального забезпечення у практичній діяльності соціальних працівників.

Зроблено висновки, що ефективність та доцільність професійної соціальної роботи можливі за умови відповідних соціальних та економічних змін, а це в свою чергу потребує від суспільства готовності.

Ключові слова: соціальна робота, зміст соціальної роботи, структура соціальної роботи, предмет соціальної роботи, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Соціальна робота як суспільне явище є своєрідною моделлю соціальної допомоги, яку суспільство реалізує в конкретний історичний період згідно з особливостями соціальної політики держави, соціально-політичного розвитку, національно-культурного надбання. Соціальна робота – діяльність, яка вимагає не лише управлінського професіоналізму, педагогічних, юридичних і психологічних знань, вивчення соціальної філософії та етики, а й високих моральних якостей, які не дозволяють піддаватися спокусі маніпулювати людьми [22] у корисливих цілях.

Сучасне українське суспільство не може взяти за основу жодної із моделей організації соціальної роботи, що ефективно діють в інших країнах, але воно не може і залишити незмінними ті засобу соціального захисту і підтримки, що склалися за останні 70 років. В Україні поступово формується свій специфічний механізм

[*]© *Карпенко О. Г.*
[*]© *Івженко І. Б.*

підтримки населення, що визначається багатьма факторами, зокрема, станом економічного розвитку країни в цілому й окремих її регіонів, наявністю полікультурного середовища перебування, посиленням соціальної диференціації тощо.

У цих умовах, як ніколи, зростає значущість соціальної роботи як соціального механізму підтримки життєвих сил людей нового XXI століття, що усвідомлюються суб'єктом соціальної роботи на різних рівнях.

Аналіз досліджень. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблем соціальної роботи (А. Капська, Л. Коваль, В. Курбатов,

Т. Лях, І. Мигович, С. Хаченко, Є. Холостова та ін.) засвідчує, що для вчених низка питань були і є новими, оскільки цій галузі на кінець XX ст. приділялася недостатня увага, вона була обмежена внутрішньою соціально-економічною політикою держави та радянської ідеології.

Мета статті – з'ясувати та розкрити суть деяких аспектів становлення та розвитку соціальної роботи, виявити та узагальнити історичні передумови розвитку соціальної роботи як професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В Україні за останні 20 років відбулися яскраво виражені зміни, що призвели до зміни традиційних прийомів соціального регулювання і взаємодії, поведінки людей [3]. Ці модифікації викликали необхідність перегляду не лише соціальної політики, але й теоретичних обґрунтувань, що стали підґрунтям для осмислення того, що відбувається з людиною, громадою, суспільством, яка логіка зміни подій який може бути механізм самозахисту і соціальної підтримки людей.

У сучасних умовах, у період становлення в Україні соціальної роботи як самостійної професійної діяльності, труднощі, що з'являються при використанні теорій соціальної роботи на практиці, мають, на наш погляд, суб'єктивні й об'єктивні причини [8, с. 21] .

Для успішної діяльності необхідно здійснювати цілеспрямовану напружену роботу, а соціальний працівник повинен враховувати вплив мікро– та макросоціуму. Під *мікросоціумом* мається на увазі найближче оточення людини – родина, близькі, знайомі, під *макросоціумом* – суспільство. Соціальне мікросередовище є найважливішим чинником і оптимальною умовою становлення й розвитку особистості. У ньому закладено сили, які не дозволяють негативним тенденціям впливати на людину. Педагогічно орієнтована інфраструктура мікросоціуму допускає свідому і розумну участь усіх соціальних структур держави, різних громадських організацій і установ у соціальній підтримці та наданні соціальної допомоги малозабезпеченним категоріям населення [8, с. 14].

За своєю природою соціальна робота, характеристикою якої є інтегративність, не може спиратися на одну якусь теорію, модель практики або виходити з неї. Різноманітні форми соціальної роботи мов би проходять «крізь» усі теорії, представляють собою комплексні конструкції різних моделей практики соціальної роботи. Збалансованість усіх компонентів конкретного виду соціальної діяльності, міра, до якої вони поширюються на інші сфери соціальної практики, їхня важливість для всіх суб'єктів цієї діяльності – є однією з умов, яким повинна відповідати або завдяки яким перевірятися будь-яка теорія, використана в практиці соціальної роботи. Так, зокрема, якщо опис і пояснення, що вміщуються у визначеній теорії, допомагають зрозуміти виявлені обставини, що обумовлюють ті або інші соціальні проблеми, то ця теорія є адекватною для даної форми практичної соціальної роботи [17, с. 32–33].

Виходячи із такої багатоаспектності соціальної роботи, вважаємо за необхідне визначити місце і роль соціальної роботи в суспільстві, яке реформується і яке поступово переключається від стратегії соціальної політики до практичних дій, спрямованих на користь людини. При цьому постала потреба дати наукове

обґрунтування низки категорій, які відображають різні аспекти соціальної роботи: *предмета, об'єкта, принципів і методів, змісту, структури* .

Розглядаючи *зміст і структуру соціальної роботи*, підтримуючи тезу А. Капської, слід зробити акцент на тому, що вона є самостійним багатогранним видом діяльності. При цьому, варто виходити, з одного боку із загальноприйнятого філософського і психологічного а з другого боку, враховувати специфіку і фактори, що характеризують об'єкт, який ми вивчаємо тлумачення діяльності [16, с. 33].

Загалом можна сприйнять загальне філософське визначення *Л.* Буєвої щодо діяльності як способу існування та розвитку суспільства і людини, всебічного процесу перетворення нею навколишньої природної і соціальної реальності, включаючи її саму згідно потребам, цілям і завданням [3]. Серед основних ознак діяльності автор називає цілеспрямованість, перетворювальний і творчий характер, предметність, детермінованість суспільними умовами, обмін діяльністю, спілкування індивідів.

Водночас один із дослідників даної проблеми М. Каган [6] розкриває морфологію діяльності і виокремлює такі її види: перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна. Окрім того, вчений називає «…основні елементи діяльності: суб'єкт, котрий спрямовує свою активність на об'єкт чи інші суб'єкти; об'єкт, на котрий спрямована ця активність, яка проявляється в суб'єктній комунікативній взаємодії з іншими» [18, с. 17].

Психологічний фундамент діяльності досить переконливо розкрито в працях І. Мигович [15], де автор розглядає дії як процеси, що підпорядковані усвідомленим потребам і цілям. Причому в його характеристиках простежуються психологічні і соціальні причини частого неспівпадання суспільного й особистісного смислдіяльності, «… подається структура людської діяльності, яка включає окремі (особливі) види діяльності − за критерієм мотивів, які їх спонукають, а також дії-процеси, що підпорядковуються усвідомленим цілям. Такі окремі складові діяльності утворюють макроструктуру» [там само, с. 109].

Прийнятною є думка Б. Ананьєва про те, що «…діяльність має багаторівневий характер: по-перше, цілісної діяльності, як системи програм, операцій і засобів виробництва матеріальних і цінностей суспільства; по-друге, окремої дії, що включає мету, мотиви її окреслення і способу досягнення; по-третє, макрорухів, завдяки опредмеченню і побудови програми будуються дії; по-четверте, мікрорухів, із яких будуються макрорухи» [1].

Виходячи з цього, можна розглядати діяльність фахівців соціальної роботи «…як інтеграцію конкретних процедур і операцій: *соціальна* (за цілями, завданнями, змістом), *психолого-педагогічна* (за формою), *організаторська* (за функціями), *професійна* (за зв'язками і впливом на об'єкт). Це, на нашу думку, дозволяє говорити про наявність *структури діяльності*, яка є досить складною і багатокомпонентною» [18, с. 18].

Але при цьому, слід сказати, що в кожній структурі діяльності доцільно бачити, чим одна діяльність відрізняється від іншої, оскільки, як стверджує О. Леонтьєв, «…всі види діяльності, в які включаються люди і в яких вони починають працювати як професіонали, можуть бути поділені на групи на основі визначення головного об'єкта діяльності: природа, техніка, люди, знакові системи, художні образи» [9, с. 101].

Різноаспектність соціальної роботи як діяльності з надання допомоги людині, сім'ї, групі людей, які перебувають складній життєвій ситуації, консультування й обслуговування, засвідчують реальні можливості суспільства і держави щодо соціального захисту населення.

При цьому доцільно, перш за все, визначити *предмет соціальної роботи*. Це цілком закономірно, оскільки «…статус соціальної роботи як самостійної науки може бути

доведеним, якщо буде визначена галузь явищ, які вона в основному вивчає, і доведено, що ця галузь іншими науками не вивчається» [18, с. 18].

Водночас визначення предмета дослідження дозволяє окреслити методи наукового аналізу. Зважаючи на різні підходи до визначення предмета соціальної роботи, доцільно сказати, що науковці акцентують увагу на різних аспектах зв'язків у соціальному середовищі. Хоча при цьому в науковій літературі до кінця 90-х років ми не могли виявити прояву системно-інтегративного підходу.

Так, наприклад, І. Мигович «предметом соціальної роботи називає професійну діяльність соціальних інститутів, державних і недержавних організацій, груп та окремих індивідів, що пов'язана з наданням допомоги особам чи групам людей щодо їх соціалізації, особливості впливу соціальних явищ, процесів та відносин на соціальне функціонування означених груп людей чи осіб» [15].

На відміну від досить наближеного розуміння предмета соціальної роботи у попередніх авторів дещо інше визначення цього поняття є у Г. Бернера і Л. Юнссона, котрі предметом соціальної роботи вважають одну із форм діяльності спрямованої на досягнення індивідуальних чи суспільних змін [2, с. 38]. Причому автори привертають увагу до двох напрямів у діяльності соціального працівника − психосоціального та структурного (досягнення змін).

Своєрідне бачення предмета соціальної роботи і в цілому її статусу (як науки і професії) пропонує Р. Рамзей [19], зокрема у схемі цілісної глобальної моделі соціальної роботи. Безперечно, потреба в необхідності «…розвитку методології соціальної роботи викликана необхідністю подолання вузькоспеціалізованого вивчення проблем, пов'язаних із соціальною корекцією і реабілітацією особистості, а також інтеграцією епізодичних, недостатньо між собою пов'язаних соціальних гарантій, уявлень про соціальний захист, соціальну допомогу і милосердя.

Беручи до уваги сучасний стан розробки питання про предмет соціальної роботи, це поняття можна тлумачити «…як закономірності сприяння становленню і реалізації сил індивідуальної і соціальної суб'єктності людини, а також виявлення й актуалізація життєвих сил та способів їх ефективного функціонування і відновлення» [18, с. 19].

І якщо соціальна робота розглядається як діяльність, то предмет соціальної роботи уточнює сутність цієї діяльності. До того ж не можна не брати до уваги той факт, що «…предмет соціальної роботи, як і предмет будь-якої науки, змінюється у процесі розвитку і теорії, і практики в цілому. Запропоноване визначення предмета хоч і є досить широким, але воно водночас є й досить узагальненим. Це є необхідною умовою для подальшої організації діяльності, яка реалізується через форми професійної і непрофесійної роботи (одночасно, паралельно чи у взаємодії)» [там само].

Серед низки визначень суті поняття «соціальна робота» переконливим є смислово-цільове визначення, запропоноване А. Капською та І. Миговичем: «…*соціальна робота* − це створення і дотримання умов правового, гідного, комфортного існування Людини як соціального суб'єкта» [там само, с. 20].

Виходячи із такого широкого обсягу тлумачень і зважаючи на головну мету соціальної роботи, пропонуємо розглядати поняття у вузькому і широкому розуміння цього виду діяльності. На нашу думку, у широкому розумінні соціальна робота − «…це вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню і реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, її сім'ї, громади. У більш вузькому, соціальна робота − це професійна діяльність, що здійснюється професійно підготовленими спеціалістами та їхніми помічниками і спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї чи групі осіб, котрі попали у скрутну для них ситуацію, шляхом інформування, консультування,

безпосередньої натуральної і фінансової допомоги, соціальної реадаптації, догляду та обслуговування хворих і одиноких, надання психологічної і педагогічної підтримки та орієнтація тих, хто потребує допомоги, на власну активність у вирішенні складних проблем» [там само, с. 21].

Висновки. Таким чином, характеристика та аналіз основних положень соціальної роботи дозволяє зробити висновки, що реалізація завдань на кожному із етапів розвитку соціальної роботи як науки та практичної діяльності потребує розробки і впровадження відповідних соціально-економічних умов. До вирішення означених проблем спонукає гуманістична ідеологія соціальної роботи, яка потребує ставлення суспільства до людини як до вищої цінності, розуміння її долі і смислу її життя.

Саме цей фактор формує надзвичайно високий попит на спеціалістів, котрі вміють професійно оцінити проблеми і допомогти людям їх вирішувати, а також на науковців і політиків, здатних діагностувати і прогнозувати соціальний розвиток суспільства, формувати ефективну соціальну політику України. Пошук найбільш оптимальних шляхів здійснення цієї роботи є перспективним для подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленингад: ЛГУ, 1986. 338 с.
2. Бернер Г., Юнссон Л. Теория социально-психологической работы (пер. со швед.). Москва, 1992. 341 с.
3. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. Москва: Мысль, 1978. 216 с.
4. Про соціальну роботу: Закон України від 29 листопада 2005 року № 4210. URL: http://gska2.rada.gov.ua/pls/zweb
5. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: навч. посіб. / упоряд.: С. Я. Харченко. Луганськ: Альма-матер, 2005. 407 с.
6. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
7. Каплан Г. А. Соціальна діяльність: сутність, види, форми: навч. посібник. Харків: Прапор, 1998. 59 с.
8. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності: навч. пос. Видавничий Дім «Слово», 2011. 253 с.
9. Карпенко О. Г. Об'єкт, предмет та методи соціальної роботи: системний підхід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2010. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління.* С. 99–107. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3921/Karpenko.pdf?sequence=1
10. Карпенко О. Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2011. № 3–4. С. 16–22.
11. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія. Київ: Коло; Дрогобич, 2007. 374 с.
12. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців до соціальної роботи. *Науковий часопис НПУ імені М. П Драгоманова.* Серія 11. 2006. С. 47–54.
13. Карпенко О. Г. Теорія і практика професійного становлення соціального працівника: навч. пос. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 192 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: МГУ, 1975. 304 с.
15. Мигович І. І., Жмир В. Ф. Теоретичні засади соціальної роботи: навч. посіб. Ужгород: Говерла, 2007. 410 с.
16. Петько Л. В. Психолого-педагогічна сутність соціально-комунікативної активності особистості. *Педагогіка вищої та середньої школи:* зб.наук. праць; гол. ред. В. К. Буряк. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. Вип. 15. С. 315–328.
17. ПРОФЕСОР АЛЛА ЙОСИПІВНА КАПСЬКА: біобібліографічний покажчик / упоряд. бібліогр. покажчика Н. І. Тарасова; ред. Л. В. Савенкова; Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені

М. П. Драгоманова, 2009. 122 с. Серія «Вчені НПУ імені М. П. Драгоманова». URL: http://biography.nbuv.gov.ua/data/data/bibliogr/2605.pdf.
18. Соціальна педагогіка. 5-те вид. перероб. та доп. Підручник./ За ред. Капської А. Й. К.: Центр учбової літератури, 2011. 488 с. URL: https://studfile.net/preview/5462857/pdf
19. Рамзей Р. Социальная работа: наука – профессия. К развитию концепции. *Социальная педагогика и соц. работа за рубежом: теория и практика*. 1991. Вып. 1. С. 13–18.
20. Karpenko O. G. Professional functions of social workers as a part of professional competence. *Perspective directions of scientific researches*. 2016. Pp. 292–294.
21. Pet'ko L. V. Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. *Topical questions of contemporary science*. 2017. Pp. 467–472.
22. Pet'ko L. V. The studying of the manipulation with the students and formation of professionally oriented foreign language teaching environment in conditions of university. *Economics, Management, Law: socio-economic aspects of development.* 2016. Volume 2. Pp. 250–254.

References:

1. Ananev, B. G. (1986). *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as an object of knowledge]. Leningad: LGU [in Russian].
2. Berner, G., & Iunsson, L. (1992). *Teoriia sotcialno-psikhologicheskoi raboty* [Theory of socio-psychological work]. Moskva [in Russian].
3. Bueva, L. P. (1978). *Chelovek: deiatelnost i obshchenie* [Man: activity and communication]. Moskva: Mysl [in Russian].
4. Law of Ukraine On social work dated November 29, 2005 No. 4210. (2005, November 29). Retrieved from http://gska2.rada.gov.ua/pls/zweb [in Ukrainian].
5. Kharchenko, S. Ya. (2005). *Istoriia, teoriia i praktyka sotsialnoi roboty v Ukraini* [History, theory and practice of social work in Ukraine]. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].
6. Kagan, M. S. (1974). *Chelovecheckaia deiatelnost: opyt sistemnogo analiza* [Human activity: the experience of system analysis]. Moskva: Politizdat [in Russian].
7. Kaplan, H. A. (1998). *Sotsialna diialnist: sutnist, vydy, formy* [Social activity: essence, types and forms]. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
8. Karpenko, O. H. (2011). *Vstup do spetsialnosti* [Introduction to specialty]. Vydavnychyi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
9. Karpenko, O. H. (2010). Obiekt, predmet ta metody sotsialnoi roboty: systemnyi pidkhid [Object, subject and methods of social work: a systematic approach]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia Sotsiolohiia. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnia,* 11, 99–107. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3921/Karpenko.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].
10. Karpenko, O. H. (2011). Motyvatsiia v strukturi diialnosti sotsialnoho pratsivnyka [Motivation in the activity structure of a social worker]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka,* 3–4, 16–22 [in Ukrainian].
11. Karpenko, O. H. (2007). *Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoi osvity: naukovo-metodychnyi ta orhanizatsiino-tekhnolohichnyi aspekty* [Professional training of social workers in the conditions of university education: scientific-methodical and organizational-technological aspects]. Kyiv: Kolo; Drohobych [in Ukrainian].
12. Karpenko, O. H. (2006). Teoretyko-metodolohichni pidkhody profesiinoi hotovnosti fakhivtsiv do sotsialnoi roboty [Theoretical and methodological approaches to the professional readiness of specialists for social work]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P Drahomanova,* 11, 47–54 [in Ukrainian].
13. Karpenko, O. H. (2014). *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia sotsialnoho pratsivnyka* [Theory and practice of professional formation of a social worker]. Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
14. Leontev, A. N. (1975). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva: MGU [in Russian].
15. Myhovych, I. I., & Zhmyr, V. F. (2007). *Teoretychni zasady sotsialnoi roboty* [Theoretical principles of social work]. Uzhhorod: Hoverla [in Ukrainian].

16. Pet'ko, L. V. (2006). Psykholoho-pedahohichna sutnist sotsialno-komunikatyvnoi aktyvnosti osobystosti [Psychological and pedagogical essence of the social and communicative activity of the individual]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 15, 315–328 [in Ukrainian].
17. Tarasova, N. I. (Comp.). (2009). *Profesor Alla Yosypivna Kapska: biobibliohrafichnyi pokazhchyk* [Professor Alla Yosypivna Kapska: bibliographic index]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Retrieved from http://biography.nbuv.gov.ua/data/data/bibliogr/2605.pdf [in Ukrainian].
18. Kapska, A. (Ed.). (2011). *Sotsialna pedahohika* [Social Pedagogy]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. Retrieved from https://studfile.net/preview/5462857/.pdf. [in Ukrainian].
19. Ramzei, R. (1991). Sotcialnaia rabota: nauka – professiia. K razvitiiu kontceptcii [Social work: science is a profession. To the development of the concept]. *Sotcialnaia pedagogika i sotc. rabota za rubezhom: teoriia i praktika*, 1, 13–18 [in Russian].
20. Karpenko, O. G. (2016). Professional functions of social workers as a part of professional competence. *Perspective directions of scientific researches*, 292–294 [in English].
21. Pet'ko, L. V. (2017). Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. *Topical questions of contemporary science*, 467–472 [in English].
22. Pet'ko, L V. (2016). The studying of the manipulation with the students and formation of professionally oriented foreign language teaching environment in conditions of university. *Economics, Management, Law: socio-economic aspects of development*, 2, 250–254 [in English].

Karpenko O. G.,
orcid.org/0000-0002-6715-2899
Ivzhenko I. B.,
orcid.org/0000-0003-2224-3292

THEORETICAL ASPECTS OF ORIGIN AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SOCIAL WORK

The article analyzes the main components of the content of such concepts as «social work», «maintenance of social work», «structure of social work», «professional social work»; the terms of forming social work as professions are presented; the theoretical aspects of becoming and development of social work as sciences are exposed in Ukraine.

It is determined that social work can be considered as a kind of model of social assistance, which society implements in a specific historical period according to the features of the state social policy, socio-political development, and national-cultural heritage.

In the article on results the generalized analysis of pedagogical, psychological, sociological researches scientific principles of becoming of social work as professions are exposed; scientific essence of concepts is certain: «maintenance of social work», «professional activity», «development worker»; the modern level of social work is found out as science and practical activity.

Theoretical pre-conditions of becoming and development of professional social work are exposed and analysed. An aim, task, elements of processes of scientific cognition of professional social work, is considered. The socio-economic factors that contributed to the emergence and development of social work as science and professional activity are defined and shown.

The prerequisites of social work as professional activity in Ukraine and the process of its formation are highlighted. Basic modern scientific approaches of social work are analysed, the system of public welfare is described in practical activity of development workers.

Drawn conclusion, that efficiency and expediency of professional social work it is possible on condition of corresponding social and economic changes, and it in turn needs readiness from society.

Key words: social work, maintenance of social work, structure of social work, article of social work, professional activity.

Дата надходження статті: 16.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Тернопільська В. І.

УДК 378.183''19
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.372

***Матвієнко О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-5746-4864
***Степаненко Л. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-5508-2379
***Губарєва Д. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-4513-8586

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС РОБОТИ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ГРУПІ «ОСВІТНІЙ ХАБ»

У статті теоретично і практично обґрунтовано вплив волонтерської діяльності на розвиток готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. Виявлено, що процес реформування системи вищої освіти тісно пов'язаний з розробленням і впровадженням компетентнісного підходу в систему професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Метою та результатом освітнього процесу стає формування компетентностей, що відображають результати навчання, шкалу цінностей, систему мотивації до певного виду діяльності, спілкування, поведінку, а також соціально-моральні норми, особистісні характеристики спеціаліста та його взаємодію із соціальним середовищем. У результаті аналізу літературних джерел, результатів наукових досліджень і практики соціальної роботи дали змогу виокремити суперечності між потребою суспільства в підготовці професіоналів освітньої сфери, що здійснюють волонтерську діяльність та недостатньою увагою до цієї проблеми в теорії і практиці професійної освіти, і вимагають пошуку нових форм підготовки та розвитку їх професійних компетентностей у позааудиторній волонтерській діяльності. Розглянуто вплив позааудиторної волонтерської діяльності на розвиток соціальної компетентності майбутніх педагогів. Розкрито сутність і зміст соціальної компетентності та визначено її місце в структурі професійної компетентності педагога. Досліджено вплив позааудиторної волонтерської діяльності на рівень розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів шляхом їх залучення до роботи у волонтерській групі «Освітній хаб». Розкрито теоретичні засади розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів в умовах університетської освіти шляхом наукового обґрунтування і характеристики сутності та змісту в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова на педагогічному факультету. Проведена робота дозволяє констатувати ефективність системи розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів в умовах університетської освіти, що підтверджується порівнянням результатів експериментальних та контрольних груп.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, позааудиторна діяльність, волонтерська діяльність, соціальна компетентність.

Постановка проблеми. Сьогоднішні реалії в Україні показують всьому світу результат низького рівня соціальної компетентності з боку нації агресора, що призвело до серйозних наслідків для українського народу. Наші попередні дослідження показали, що саме низький рівень характеризується такими ознаками, як: обмеження і пізнання об'єктів соціальної дійсності; прояв поганого інтересу до соціально значущої діяльності; зупинка в прояві емоцій; відсутність здатності оцінювати поведінку самостійно; фрагментовані уявлення про норми і правила поведінки в суспільстві; ускладнення,

[*]© ***Матвієнко О. В.***
[*]© ***Степаненко Л. М.***
[*]© ***Губарєва Д. В.***

пов'язані з проявом емоцій; відсутність здатності оцінювати свою поведінку; уривчасті уявлення про норми і правила поведінки в суспільстві; ускладнення у з'ясуванні значення понять: настрій, почуття, емпатія; прояв невідповідних емоційних почуттів; відсутність здатності самостійно долати конфлікти; прояв здатності діяти, що не відповідає загальноприйнятим соціальним нормам [2].

Мета статті – проаналізувати та продемонструвати взаємозв'язок між волонтерською діяльністю та розвитком соціальних навичок майбутніх учителів.

Аналіз досліджень. Динаміка суспільних процесів, спрямованих на демократизацію та гуманізацію сучасного українського суспільства, визначають важливість соціального пріоритету в ідеології розвитку держави в цілому та складають основу організації сучасного освітнього процесу в ЗВО, де відбувається формування соціальної активність сучасної української молоді.

Офіційне визнання волонтерства та його закріплення на законодавчому рівні відбулося 10 грудня 2003 року Постановою Ради Міністрів України «Про затвердження Положення про добровільну діяльність у сфері надання соціальних послуг» [6]. З 2011 р. починають діяти Закони України «Про волонтерство», «Про затвердження Положення про добровільну діяльність у сфері соціальних послуг» від 19 квітня 2011 року [3]. У наступних законах України «Про громадську роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» та «Про громадські об'єднання», волонтерство визнається необхідним і суспільно корисним.

Вагомий внесок у формування теорії волонтерства, розвиток її теоретико-методологічних засад було зроблено українськими (О. Безпалько, І. Звєрєва, Н. Заверико, Л. Мішчик, І. Мігович, С. Пальчевський, В. Петрович, Ю. Поліщук, А. Рижанова) та іноземні дослідники (Р. Лінч, С. Маккарлей, Л. Пітка, Е. Материна), які виділили характер, ознаки, характеристики, напрями та принципи волонтерства. Вітчизняна педагогічна наука збагачена низкою фундаментальних досліджень, які враховують різні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів (І. Бех, М. Галагузов, Л. Мішчик, С. Харченко та ін.). Деякі аспекти волонтерства можна побачити в працях вітчизняних дослідників. Так, у творах І. Звєрєвої, Г. Лактіонової, С. Савченко, С. Харченка, О. Лісовця виправдана роль волонтерства як частини соціальної роботи з молоддю. Дослідження О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської розкривають технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Аналіз багаторічного волонтерського досвіду висвітлюють роботи зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левіна, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Меррілла, К. Навартнама та ін.

Одним з актуальних завдань всього світу є створення умов і ефективних інструментів для розвитку соціальних навичок сучасної молоді. Інструмент, який є ефективним і практичним для будь-якого часу і будь-якої держави – це добровільний рух. Під час волонтерства відбувається активна соціальна взаємодія, яка автоматично впливає на розвиток соціальних навичок у цілому. Адже педагог є не тільки прикладом для наслідування для підростаючого покоління, а й виступає орієнтиром в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Різноманіття напрямів, форм і методів волонтерства дозволяє активізації духовного, інтелектуального та культурного потенціалу сучасної української молоді в ЗВО. Складова соціально-просвітницької роботи з молоддю привернула увагу багатьох учених (О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Заверико, І. Звєрєва, А. Капська, О. Кузьменко, Л. Петько, С. Савченко та багато інших), які дійшли до висновку, що волонтерство сприяє вихованню професійно важливих якостей майбутніх педагогів [1]. Однак аналіз наукової літератури засвідчив, що розвиток соціальних навичок за допомогою волонтерства залишається невирішеною

проблемою. Хоча волонтерство є важливим елементом особистісного розвитку, що впливає на зовнішні міжособистісні відносини.

У наших попередніх дослідженнях ми аналізували дефініцію «соціальної компетентності» та її вплив на успішність особистості. Дійшли висновку, що соціальна компетентність – це інтегральна якість, яка передбачає оволодіння особистістю певною системою знань, сформованість умінь і навичок індивідуальної та групової взаємодії в соціумі та здатність моделювати свою поведінку відповідно до соціальних норм і правил, а також оцінювати й корегувати дії та вчинки [2; 12]. Зокрема слід зауважити, що при дослідженні цієї проблематики, нами було висвітлено компоненти та функції соціальної компетентності, які представлені на рис. 1.

Рис. 1. Функції соціальної компетентності [2, с. 84]

Продовжуючи свої дослідження у цій проблематиці, ми шукали ефективний інструмент для її розвитку. Одним із таких інструментів виявили волонтерську діяльність. Провівши аналіз між компонентами та функціями соціальної компетентності, побачили спільні аспекти у волонтерській роботі.

П. Деккер та Л. Халман у своїх працях проаналізували визначення волонтерства багатьох науковців та виокремили чотири спільні елементи: це необов'язкові заходи; воно здійснюється (серед іншого) на благо інших: суспільства в цілому чи конкретної організації; діяльність, зазвичай, не оплачена; вона відбувається в організованому контексті [9]. Що вказує на реалізацію когнітивно-мотиваційного компонента та його функцій.

Дійсно, для здійснення ефективної волонтерської діяльності виникає потреба в організації умов та *слідуванні певних правил*, що спонукають майбутніх педагогів до розуміння упорядкованості елементів та складників системи самої організації такого виду діяльності. При цьому відбувається *стримання свого егоцентризму*, адже сама діяльність направлена на покращення добробуту людей. Тобто, в основу волонтерства стає протилежне значення егоцентризму – альтруїзм. Відбувається прояв турботи про благополуччя інших, інколи, навіть за рахунок особистого. Оскільки для виникнення внутрішньої мотивації до здійснення такого виду роботи потрібно вміти виокремити та зрозуміти реальні соціальні умови та обставини в які потрапили підопічні, об'єктивно оцінити особистий внутрішній потенціал для здійснення ефективної допомоги.

С. Майер та А. Штутцер у своїх дослідженнях указують, що волонтерство може позитивно вплинути на самопочуття людей через різні мотиваційні причини. Науковці виокремлюють дві основні причини, які свідчать про розвиток другого компонента (емоційно-рефлексивного) соціальної компетентності, а саме: добробут людей підвищується, тому що їм подобається допомагати іншим; люди не люблять

волонтерство саме по-собі, але їхня корисність зростає, оскільки вони отримують зовнішня винагороду від оточуючих [13].

Перша причина є прямою вказівкою на прояв *турботливого мислення*. Проте, друга причина вказує на першопричину, яка не стосується прояву турботливого мислення і вимагає від особистості функції *саморегуляції*. Наслідком є те, що через деякий час в особистості, помічаючи результати своєї роботи та отримуючи заохочення за її виконання, виникає позитивний тригер для прояву подальшої такої поведінкової стратегії, що вказує на розвиток однієї з функцій соціальної компетентності – *турботливого мислення*. Зокрема, світові вчені визначають волонтерську діяльність, як безоплатну некомерційну діяльність, яка зазвичай служить загальному благу. Аспекти добровільності та прояву емпатії й турботи, тобто *надання позитивного зворотного зв'язку* є суттєвими та відрізняють її від інших форм роботи.

Волонтерство не є примусовим і потребує внутрішньої мотивації, яка стає основою для прояву функції *ініціативності*, тобто вільної форми активності, яка підкріплюється успішним результатом виконаної роботи. Проте однієї ініціативності не достатньо, відбувається в той же час розвиток *самопрезентації*. Адже, цей вид діяльності працює у двосторонньому порядку. Оцінка результатів допомоги надається іншою стороною, що залежить не тільки від кількісних показників, але й якісних. Вміння презентувати свою роботу, та показати свою націленість на успішний результат відіграє важливу роль у комунікації при будь-якій роботі, тим самим створюючи імідж самого волонтера.

Зокрема вступаючи в ряди волонтерів та починаючи здійснювати таку діяльність особистість потребує вміння правильно робити *усвідомлений вибір для вирішення проблемних ситуацій*. Волонтерська допомога – це сама по-собі активна самостійна соціальна роль, де контроль своєї роботи здійснює індивід. При такій позиції ми зіштовхуємось з різними непростими ситуаціями та вибором їх подоланням. Основою стає співвідношення обставин і умов, у яких розгортається діяльність особистості, що містить протиріччя і інколи не має однозначного вирішення, що впливає на розвиток функцій соціальної компетентності.

Також слід зауважити, що волонтерство сприяє психічному здоров'ю самої особистості та закріплює соціальні успішні зв'язки. Так, групою вчених Інагакі та К. Трістен, у 2018 р. було запущено масштабне дослідження, впливу волонтерства на мозок особистості. В якому вчені підкреслюють унікальні переваги надання цільової підтримки та з'ясували нейронні шляхи, за допомогою яких надання підтримки може призвести до ментального здоров'я індивідууму [10]. Учені стверджують, що «коли ми віддаємо себе, особливо якщо починаємо молодими, це значно впливає на все, від задоволення життям до самореалізації та фізичного здоров'я. Смертність відкладається. Депресія зменшується. Збільшується самопочуття і вдача» [15]. Тобто відбувається робота над першою складовою формули соціальної компетентності – «Я + ТИ = МИ». При орієнтації самої діяльності продовжує програватися друга складова. Та у результаті отримуємо злагоджену соціальну взаємодію – «МИ».

Для обґрунтування теоретичного дослідження нами було проведене емпіричне. Дослідно-експериментальна робота щодо розвитку соціальної компетентності волонтерською діяльністю майбутніх спеціалістів педагогічного спрямування проводилась на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та створеного волонтерського «Освітнього хабу». До складу експериментальної групи увійшли 20 студентів третього року навчання. До складу контрольної групи увійшли 22 студента третього року навчання. Усього у формувальному експерименті прийняли участь 42 студента.

Відповідно до визначених критеріїв і показників соціальної компетентності було дібрано діагностичну методику: методика Assessment of Social Competence (ASC): A scale

of social competence functions (1985). У дослідженні застосовано методи математичної статистики, а саме: критерій Шапіро-Уїлка, призначений для перевірки розподілення на відмінність від нормального; для розрахунку кореляцій було обрано непараметричний коефіцієнт Спірмена; для розрахунку розбіжностей між двома незалежними вибірками використовується непараметричний U – критерій Мана-Уїтні, між залежними вибірками непараметричний Т – критерій Уилкоксона [2, с. 6, 163].

На початку експерименту було продіагностувано студентів педагогічного спрямування. Під час якого виявлено низький рівень соціальної компетентності майбутніх спеціалістів у більше 10 % особистостей, а високий у 9 %. У ході експерименту було запропоновано вступити майбутнім спеціалістам у ряди волонтерів на базі створеного НПУ імені М. П. Драгоманова «Освітнього хабу» та надавати освітні послуги дітям переселенцям чи з окупованих територій. Експеримент тривав 2 місяці. Після чого були зроблені нові вимірювання, що показали динаміку, а саме: зменшення в експериментальній групі низького рівня, та збільшення середнього та високого. Результати дослідно-експериментальної роботи продемонстровано у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх спеціалістів педагогічного спрямування на початку та після закінчення науково-дослідницької роботи (%)

Компоненти \ Рівні		Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Когнітивно-мотиваційний	до	5,74	5	7,5	4	7,33	5	8,5	7	6,93	5	4,0	2
	після	7,43	6	4,5	2	8,71	8	6,5	5	3,86	2	9,0	11
Динаміка		-18,31%		-53%		11,38%		18%		6,93%		35%	
Емоційно-рефлексивний	до	3,37	2	5,0	8	4,75	0	4,5	9	1,88	2	0,5	1
	після	4,55	0	5,5	1	3,17	7	9,5	9	2,28	5	5,0	0
Динаміка		-18,82%		-49,5%		8,42%		15%		10,4%		34,5%	
Операційно-діяльнісний	до	6,83	9	8,5	14	0,3	1	0,0	0	2,87	6	1,5	3
	після	8,91	12	9,0	6	6,73	4	3,5	7	9,31	9	7,5	5
Динаміка		-7,92%		-49,5%		6,43%		23,5%		2,86%		26%	
Загальний	до	8,81	12	0,5	19	0,79	2	1,0	2	0,4	1	8,5	7
	після	3,47	08	9,5	9	9,70	0	0,0	0	6,83	4	0,5	1
Динаміка		-15,34%		-51%		8,91%		19%		6,43%		32%	

Джерело: [2, с. 210–211].

Під час проведення експерименту відзначено, що студенти надаючи цілеспрямовану допомогу, відмічають позитивну динаміку в особистому психічному здоров'ї та отримання насолоди від своєї роботи, що стає запорукою соціально успішної особистості. Зокрема відбулось реалістичне сприйняття дійсності, адже вони мали справу з дітьми різної вікової категорії та різноманітними умовами перебування їх підопічних; урізноманітнювали стратегії поведінки, при проходженні ситуацій проблемного характеру; також була відмічена динаміка підвищення самооцінки

за рахунок корисності свого труда та навичок самопрезентації, які демонструвались у ході роботи та під час звітних студентських конференціях.

Однак, на цьому дослідження не закінчується. У перспективі продовжити спостерігати за впливом волонтерської діяльності на розвиток соціальної компетентності на майбутніх спеціалістів педагогічного спрямування.

Висновки. Розвиток та формування соціальної компетентності в сучасному світі стає актуальною проблемою. Адже, в основі світової філософської парадигми стоїть сама людина та її взаємозв'язок з іншими. Проте, сучасний світ потребує прискореної освітньої траєкторії, що породжує інтеграцію теоретичних знань з практичною складовою. Це спонукає до пошуку нових ефективних інструментів емпіричного характеру. Волонтерська робота стає найбільш результативною діяльністю, що включає в себе розвиток особистісних якостей та розуміння навколишнього соціального світу. Тим самим працюючи по формулі розвитку соціальної компетентності «Я+ТИ=МИ».

Результати дослідницько-експериментальної роботи представленої вище засвідчують це та обґрунтовують ще один ефективний інструмент відповідно сучасного антропологічного світогляду суспільства.

Список використання джерел:

1. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів через організацію волонтерської діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 344–349.
2. Губарєва Д. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами проектної діяльності: дис. … докт. філос.: 011 Освітні, педагогічні науки; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 355 с.
3. Про волонтерську діяльність: Закон України від 19 квітня 2011 р. № 3236-VI. *Відомості Верховної Ради України* (ВВР). 2011. № 42. Ст. 435.
4. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Київ, 2017. 195 с.
5. Петько Л. В. Гурток «Мандрівники» та формування соціальної активності молодших школярів. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 37. С. 34–39. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18687
6. Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 грудня 2003 р. № 1895. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1895-2003-п#Text
7. Слюсаренко Н. В. Форми і методи виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Таврійський вісник освіти*. 2009. № 3 (27). С. 107–115.
8. Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Бакалавр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf
9. Dekker Paul, Loek Halman. Volunteering and values. *The values of volunteering*. Springer, Boston, MA, 2003. Pp. 1–17.
10. Tristen K. Inagaki, Lauren P. Ross. Neural Correlates of Giving Social Support. *Psychosomatic Medicine*. 2018. No. 1. doi: 10.1097/PSY.0000000000000623
11. Güntert S.T., Wehner T., Mieg H.A. Definition of Volunteer Work and a Model of Volunteer Activity. *Organizational, Motivational, and Cultural Contexts of Volunteering*. Springer Briefs in Psychology. 2022. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-92817-9_1
12. Matviienko O., Hubarieva D. Diagnosis of the level of social competence in primary school students. *Intellectual Archive*. 2021. April/June. Volume 10. No. 2. Pp. 114–129. doi: 10.32370/IA_2021_06_15
13. Meier S., Stutzer A. Is volunteering rewarding in itself? *Economica.* 2008. Vol. 75. Issue 297. Pp. 39–59. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-0335.2007.00597.x

14. Pet'ko L. Environmental approach in the formation of social activity in primary school children. *Problems of modern science: Collection of scientific articles.* Fadette editions, Namur, Belgium. 2018. Pp. 190–194.
15. Post S., Neimark J. Why Good Things Happen to Good People Broadway Books. 2007. 320 p.

References:

1. Homoniuk, O. M. (2012). Formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnikh sotsialnykh pedahohiv cherez orhanizatsiiu volonterskoi diialnosti [Formation of professional and pedagogical culture in future social teachers through the organization of volunteer activities]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, 29, 344–349 [in Ukrainian].
2. Hubarieva, D. V. (2021). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy proektnoi diialnosti [Formation of social competence of younger schoolchildren by means of project activities]. (Candidate's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
3. Law of Ukraine On volunteering dated April 19, 2011 No. 3236-VI (2011, April 19). Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny (VVR), 42, 435 [in Ukrainian].
4. Kovalenko, V. V. (2017). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of social competence of younger schoolchildren by means of information and communication technologies]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Pet'ko, L. V. (2018). Hurtok "Mandrivnyky" ta formuvannia sotsialnoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv [The circle "Travellers" and forming social activities in primary school children]. Pedahohichnyi almanakh, 37, 34–39. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18687 [in Ukrainian].
6. Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine, On the approval of the Regulation on volunteering in the field of social services dated December 10, 2003 No. 1895. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1895-2003-п#Text [in Ukrainian].
7. Slyusarenko, N. V. (2009). Formy i metody vykhovnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi [Forms and methods of educational work in a higher educational institution]. Tavriiskyi visnyk osvity, 3 (27), 107–115 [in Ukrainian].
8. Standart vishoyi osviti: pershij (bakalavrskij) riven vishoyi osviti, stupin vishoyi osviti Bakalavr, galuz znan 23 Socialna robota, specialnist 231 Socialna robota [Higher Education Standard: the first (Bachelor's) level of higher education, Bachelor's degree of higher education, the field of knowledge 23 Social Work, Specialty 231 Social work]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf [in Ukrainian].
9. Dekker, P., & Halman, L. (2003). Volunteering and values. The values of volunteering, 1–17 [in English].
10. Inagaki, Tristen K., & Ross, Lauren P. (2018). Neural Correlates of Giving Social Support. Psychosomatic Medicine, 1. doi: 10.1097/PSY.0000000000000623 [in English].
11. Güntert, S. T., Wehner, T., & Mieg, H. A. (2022). Definition of Volunteer Work and a Model of Volunteer Activity. In: Organizational, Motivational, and Cultural Contexts of Volunteering. Springer Briefs in Psychology. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-030-92817-9_1 [in English].
12. Matviienko, O. & Hubarieva, D. (2021). Diagnosis of the level of social competence in primary school students. Intellectual Archive, 10, 2, 114–129. doi: 10.32370/IA_2021_06_15 [in Ukrainian].
13. Meier, S., & Stutzer, A. (2008). Is volunteering rewarding in itself? Economica, 75, 297, 39–59. Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-0335.2007.00597.x [in English].
14. Pet'ko, L. (2018). Environmental approach in the formation of social activity in primary school children. Problems of modern science, 190–194 [in Ukrainian].
15. Post, S., & Neimark, J. (2007). Why Good Things Happen to Good People Broadway Books [in English].

Matviienko O. V.,
orcid.org/0000-0002-5746-4864
Stepanenko L. M.,
orcid.org/0000-0002-5508-2379
Hubarieva D. V.
orcid.org/0000-0002-4513-8586

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' SOCIAL COMPETENCE THROUGH ENGAGING STUDENTS IN WORK OF THE VOLUNTEER GROUP "EDUCATIONAL HUB"

The article presents the impact of volunteer activities on the development of future teachers' readiness for professional activities. It was found that the process of reforming the higher education system is closely related to the development and implementation of competency based approach to professional training the system of social specialists. As a result of the analysis of literary sources, the results of scientific research and the practice of social work, it was possible to distinguish the contradictions between the needs of society in the training of professionals in the educational sphere who carry out volunteer activities and insufficient attention to this problem in the theory and practice of vocational education, and require the search for new forms of training and development of their professional competencies in extracurricular volunteer activities. The influence of extracurricular volunteer activity on the development of future teachers' social competence is revealed based on engaging students in work of the volunteer group "Educational Hub". The theoretical foundations of the development of future teachers' social competences in the conditions of university education are covered by scientific substantiation and characteristics of essence and content in the context of future teachers' professional training in the conditions of Dragomanov National Pedagogical University (Pedagogical Faculty). The work carried out allows us to state the effectiveness of the system of development of future teachers' social competence in the conditions of university education, which is confirmed by a comparison of the results of experimental and control groups.

Key words: competence, professional competence, extracurricular activity, volunteering, social competence.

Дата надходження статті: 15.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Митник О. Я.

УДК 378:37.091
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.373*

Янковська С. В.*,
orcid.org/0000-0002-1452-3107

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано особливості інституалізації системи надання соціальних послуг особам та сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах. Автор акцентує увагу на необхідності спеціальної профільної підготовки фахівців із соціальної роботи для надання соціальних послуг; характеризує сутність, структуру та особливості побудови моделі професійної діяльності та особистості фахівця з соціальної роботи.

Визначено актуальність проблеми підготовки фахівців із соціальної роботи в закладах вищої освіти, яку ми трактуємо як важливу умову успіху діяльності та впливу на якість надання соціальних послуг. Розкрито основи змісту підготовки фахівців із соціальної роботи. Проаналізовано проблеми, пов'язані з вивченням оптимальних умов професійної підготовки фахівців із соціальної роботи.

****© Янковська С. В.***

Охарактеризовано трирівневий підхід у підготовці фахівців із соціальної роботи, які є вихідним орієнтиром для побудови системи підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, основою для розроблення освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм дисциплін.

Акцентовано, що професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні. Тому сьогодні перед вищими закладами освіти України, які готують працівників із соціальної роботи, стоїть нелегке завдання – підготовка професійних спеціалістів. Такий фахівець має освоїти в процесі підготовки великий і різнорідний обсяг знань, які служать основою професійних умінь.

Зроблено висновки, що на сучасному етапі актуальність зазначеної теми є очевидною, оскільки це обумовлено тим, що розвиток соціальної роботи в нашій країні з усією ймовірністю показав необхідність професіоналізації, що своєю чергою вимагає підвищеної уваги до формування професійної підготовки фахівця із соціальної роботи.

Ключові слова: соціальні послуги, складні життєві обставини, фахівець із соціальної роботи, заклад вищої освіти, професіоналізація.

Постановка проблеми. У динамічних умовах розвитку суспільства посилюються вимоги до освітньої системи, зокрема до підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Сьогодні ми часто чуємо про незадоволеність ринку праці рівнем практичних навичок випускників закладів вищої освіти. Не винятком є і підготовка фахівців із соціальної роботи, яка стикнулася з численними викликами, пов'язаними з соціально-економічним кризовим станом в Україні та, відповідно, його наслідками в освітній галузі. Завдання освіти підготувати фахівців, які будуть володіти актуальними професійними навичками та навичками саморозвитку в мінливих умовах.

Покращення якості підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, ефективності формування готовності до означеного виду діяльності значною мірою зумовлене впровадженням в освітній процес закладів вищої освіти організаційно-педагогічних умов: формування у студентів позитивної навчально-професійної мотивації; імплементація інноваційних підходів; втілення ідеї моделювання професійної діяльності у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи. Їх професійне зростання передбачає врахування, на наш погляд, чотирьох засадничих аспектів, а саме: університетська освіта, навчально-методичне забезпечення соціальної роботи, навчання та безперервна освіта зокрема.

Незважаючи на те, що професія фахівця із соціальної роботи продовжує розвиватися, залишається ще багато невирішених питань. Серед них – недостатня фінансова підтримка та розбіжності у розумінні функціоналу фахівців із соціальної роботи, особливо у порівнянні їх діяльності з посадами вчителів або соціальних педагогів. Наслідком цього є велика кількість (60-70 %) фахівців соціальних служб без відповідної професійної підготовки. Саме тому вирішення проблеми підготовки фахівців із соціальної роботи у ЗВО до професійної діяльності набуває актуальності значимості та є запорукою успіху та якості надання соціальних послуг.

Аналіз досліджень. Стосовно підготовки фахівців із соціальної роботи, тенденції у дослідженнях представлені як пріоритетні напрями розвитку професійної освіти, що обумовлені вимогами соціального суспільства і професійної спільноти до професійного становлення особистості фахівця (І. А. Ларіонова); ключові напрями професійної освіти, які забезпечать успішне виконання завдань з формування фахівця з високим рівнем готовності до неперервної освіти (С. П. Архіпова); тенденції розвитку університетської системи освіти, що визначають якісну роботу вищих навчальних закладів у напрямі виробництва нових знань та технологій, збереження і відтворення культурної традиції, підготовки професійних кадрів, адаптованих до швидких змін

у суспільстві (О. А. Дубасенюк); позитивні тенденції підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, що забезпечать оновлення методичної системи практичного навчання на основі пошуку й упровадження найбільш ефективних інновацій у процес формування майбутнього фахівця (Л. І. Романовська).

Разом з тим, накопичений теоретичний фактаж та наукові розвідки вчених не повною мірою сприятимуть забезпеченню підготовки висококваліфікованих фахівців із соціальної роботи, здатних професійно надавати соціальні послуги громадянам, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Мета статті – здійснити аналіз сучасного стану підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг громадянам, які опинились у складних життєвих обставинах, та змоделювати процес означеної підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в нашій країні, як і в інших країнах світу, питання підготовки фахівців із соціальної роботи вимагає врахування сучасних суспільних потреб, має супроводжуватися активним пошуком шляхів вирішення актуальних соціальних проблем. Професіоналів для соціальної сфери необхідно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і корегувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які запроваджують сучасні підходи формування людського капіталу та враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні.

Вивчення спеціальної навчальної та методичної літератури, досвіду професійної підготовки в цій галузі дозволило виявити проблеми, пов'язані з вивченням оптимальних умов професійної підготовки фахівців із соціальної роботи (організаційних, педагогічних, соціальних та ін).

До власне організаційних додаються і проблеми, пов’язані з ринковими відносинами між роботодавцями і державою, що гальмують розвиток практико-орієнтовної спрямованості навчання у закладах вищої освіти: 1) вимоги роботодавців носять варіативний характер і обумовлюються змінами, що відбуваються в економіці; 2) державне замовлення на підготовку кадрів у галузі соціальної роботи будується на основі прямих вимог роботодавця до якості підготовки випускників; 3) роботодавець хоче бачити універсального, багатофункціонального випускника з наявними навичками роботи в цій сфері. Таким чином, проблема відповідності професійної підготовки фахівців із соціальної роботи вимогам виробництва стала однією з найактуальніших як для підприємств, так і для закладів освіти.

Отже, зміст підготовки спеціалістів із соціальної роботи має включати такі компоненти:

– глибокий аналіз сучасного соціального розвитку країни через формування вміння соціальних працівників надавати об’єктивну оцінку соціальній політиці та пропонувати альтернативні варіанти її покращення;

– класифікацію сучасних моделей, форм і методів практичної соціальної роботи;

– педагогічний вплив на професійну підготовку фахівців із соціальної роботи;

– упровадження теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування фахівців із соціальної роботи;

– розроблення й реалізацію програм з підвищення компетентності фахівців із соціальної роботи.

Аналіз досвіду зарубіжних країн свідчить, що кожна країна поряд з певними надбаннями має і свої проблеми у функціонуванні соціальної освіти.

Зокрема, зарубіжні дослідники (Д. Кокс (Австралія), Ч. Казетта (США), М. Пейн (Великобританія), Т. Його (Японія), Л. Герьє (Франція) наводять такі недоліки у процесі підготовки фахівців соціальної сфери:

– недостатньо уваги приділяється проблемам, що є джерелом людських страждань;

– процес підготовки здійснюється поза економічними, політичними і соціальними інститутами, які в цілому визначають розвиток соціальної політики а, значить, і соціальної роботи;

– система освіти не забезпечує гарантовану можливість усім здібним і охочим з місцевої громади отримати підготовку в галузі соціальної роботи;

– практика і навчання соціальній роботі часто відображають «статус кво» і не зорієнтовані на її зміни і розвиток;

– у багатьох країнах гострою залишається проблема взаємовідносин між державною системою і неурядовими організаціями.

Таким чином, сучасна система навчання соціальній роботі вимагає суттєвих змін і потребує вдосконалення. Д. Кокс у своїй доповіді на 28-ому Міжнародному конгресі Шкіл соціальної роботи (Гонког, 1996 р.) виокремив низку певних змін, що носять універсальний характер у світовому масштабі і яких, на його думку, потребує система освіти будь-якої країни.

По-перше, дослідник визначив три рівні втручання соціальної роботи у вирішенні проблем клієнтів, які зумовлюють відповідну необхідність впровадження трирівневого підходу в підготовці фахівців із соціальної роботи.

Базовий рівень навчання необхідний фахівцям для виконання ролі каталізатора на «передовій лінії фронту», на рівні особистості, сім'ї, громади. «Я глибоко впевнений, зауважив Д. Кокс, що ми повинні спеціально готувати людей для виконання цієї надзвичайно важкої роботи, і таке навчання за змістом і формою має відображати реальні життєві ситуації» [9]. Варто зазначити, що сім'я, громада, сімейно-сусідська спільність як пріоритетна сфера соціальної роботи, проблема спеціальної, особливо грунтовної підготовки фахівців соціальної сфери для роботи із сім'єю – одна із головних ідей всіх останніх світових форумів, які об'єднають провідних спеціалістів більшості країн світу.

Другий рівень покликаний дати випускникам знання і вміння, необхідні для того, щоб знайти витоки фінансування для надання різноманітних соціальних послуг клієнтам, що потребують негайної допомоги, тобто для роботи у профільних соціальних службах, орієнтованих на ті чи інші групи населення.

На третьому рівні студенти здобувають знання та вміння, які необхідні для участі в управлінні, плануванні й розробленні стратегічних напрямів соціальної роботи.

Кожен рівень повинен мати свого абітурієнта, всі три рівні пов'язані між собою. Кожен рівень важливий і унікальний по-своєму, і жоден з них не може досягти своєї мети без двох інших [9].

Підготовка фахівців із соціальної роботи в нашій країні також має певні проблеми. Насамперед вимагають серйозного вдосконалення технології підготовки майбутніх фахівців; заклади вищої освіти потребують серйозної державної фінансової підтримки, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, активізації підготовки професорсько-викладацького складу як у країні, так і за кордоном. Гострою для України є проблема розроблення підручників, посібників із соціальної і соціально-педагогічної роботи, пакетів навчально-методичної документації .

Реальний стан засвідчує, що у прагненні підвищити свій професійний статус соціальна робота все далі відходить від свої колишніх функцій, коли вона лише компенсувала, йшла слідом за проблемами. Для збереження віри у свою професію, її функціонування у мінливому світі, діяльність у соціальній сфері має бути спрямована на створення оптимальних умов для самореалізації кожної людини. Для виконання цього завдання і потрібна нова модель підготовки фахівців із соціальної роботи, враховуючи весь досвід, знання, які нагромадженні як в нашій країні, так і за кордоном.

На сьогодні розроблено модель професійної діяльності та модель особистості фахівця із соціальної роботи, які є вихідним орієнтиром для побудови системи

підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, основою для розроблення освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм дисциплін.

Якісна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти до професійної діяльності в конкретних умовах, забезпечення ринку праці кваліфікованими фахівцями, задоволення освітніх потреб студента та надання йому допомоги в усвідомлені є нелегкими, але основними викликами, які стоять перед закладами вищої освіти України в сучасних умовах трансформації суспільства [7, с. 236-240]. Вища школа має взяти на себе зобов'язання забезпечити високий рівень сформованості професійних і соціальних компетентностей, особистісно-професійних якостей випускника, готового до виконання професійних обов'язків на ринку праці та в системі надання соціальних послуг. Реалізація означених завдань є можливою за умови оволодіння знаннями щодо цілей, змісту та особливостей майбутньої професійної діяльності випускника.

Орієнтація на модель професійної діяльності фахівця із соціальної роботи і модель його особистості дає змогу розробити відповідні освітні/освітньо-професійні програми, удосконалити систему підготовки майбутніх фахівців, наповнити її належним змістовно-технологічним забезпеченням.

Модель особистості фахівця в науковій літературі розглядається як: образ професіонала, виражений відповідною документацією [5]; норма, еталон суспільних вимог до кваліфікації фахівця [3, с. 80-89]; ідеал фахівця, бажаний взірець особи, підготовленої належним чином до виконання своєї професійної діяльності [1, с. 69–90]; документ, що розробляється у закладах вищої освіти для кожної спеціальності, з якої ведеться підготовка фахівців, і максимально можливою мірою відображає сукупність вимог до характеру й рівня його професійної та соціальної компетентності, особистісного розвитку та якостей» [4]. У структурі моделі фахівця можна виділити наявність професійно та соціально необхідних компетентностей, сформованість моральних цінностей, принципів, переконань, професійно необхідних та соціально-значущих якостей, загальної та особистісно-професійної культури, управлінської компетентності, навичок міжособистісного й ділового спілкування, уміння ухвалювати управлінські рішення, працювати в команді, креативне мислення, зорієнтованість на постійне вдосконалення особистості фахівця шляхом самонавчання, самовиховання і саморозвитку.

Модель професійної діяльності фахівця є комплексним поняттям, структурними елементами якого є «діяльність» та «професійна діяльність». Зазначимо, що «діяльність» у науковій літературі характеризується як специфічний людський спосіб ставлення до світу, процес, під час якого людина відтворює і перетворює природу; у такій взаємодії людина виступає в ролі суб'єкта, а природа – у ролі об'єкта діяльності [10, с. 126–131]; форма людського існування, прояв людської активності, що виражається у перетворенні навколишнього світу та самої себе [2]; функція особистості у процесі її взаємодії з світом [6]. Відомо, що в природі існують різні види діяльності і всі вони мають усвідомлений характер; кожен із видів діяльності включає мету, завдання, засоби і способи їх досягнення і реалізації та результат.

Професійна діяльність визначається як діяльність, яка здійснюється особами-професіоналами, особливі ознаки яких визначені Класифікатором професій; спеціально підготовленими особами в конкретних сферах життєдіяльності людей [10, с. 126–131].

Зауважимо, що професійна діяльність вимагає спеціальної професійної підготовки, тобто наявності спеціальних знань, вмінь і навиків; психологічної готовності, що ототожнюється з наявністю в людини психологічної настанови на виконання конкретної діяльності; особистісно-професійних якостей і професійної культури, що включає моральні цінності, принципи, норми, правила поведінки, сформованість ціннісних орієнтацій [5].

У структурі професійної діяльності фахівця виокремлюють типові завдання і функції: «завдання відображають стратегічні цілі діяльності, тоді як функції

визначають її поточне виконання». Їх зміст і структура буде відрізнятися в залежності від галузі, виду професійної діяльності.

Для реалізації виробничих функцій та типових завдань фахівцю необхідні відповідні знання, вміння і навики. Структурними елементами професійної діяльності фахівця є також проблеми, з якими працює фахівець на практиці та види діяльності, які він здійснює [8].

Модель професійної діяльності фахівця відображає зміст, характер конкретної діяльності, служить орієнтиром для належної організації освітнього процесу та професійної підготовки за відповідною спеціальністю; визначає цілі і завдання вищої школи з формування професійної компетентності майбутнього фахівця із соціальної роботи; дає можливість сформувати готовність до майбутньої професійної діяльності під час навчання у закладах вищої освіти.

З метою підвищення якості вищої освіти, приведення системи професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи у відповідність до вимог суспільства та ринку праці заклади вищої освіти України мають взяти на себе зобов'язання забезпечити високий рівень сформованості професійних і соціальних компетентностей, особистісно-професійних якостей випускника. Це є можливим за умови поєднання змісту професійної діяльності та змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, орієнтації системи цієї підготовки на модель професійної діяльності фахівця та модель його особистості. З'ясовано, що модель професійної діяльності фахівця із соціальної роботи відображає цілі, зміст, характер конкретної діяльності, типові завдання і виробничі функції фахівця, проблеми, з якими він стикається на практиці, та види діяльності, які здійснює. Модель фахівця базується на моделі його професійної діяльності, доповненої наявністю професійно та соціально необхідних компетенцій, сформованістю моральних цінностей і принципів, професійно-необхідних і соціально-значущих якостей, загальної й особистісно-професійної культури, управлінської компетентності, навичок міжособистісного й ділового спілкування, уміння ухвалювати управлінські рішення, працювати в команді, креативне мислення, зорієнтованість на постійне вдосконалення особистості через самонавчання, самовиховання і саморозвитку.

Аналіз сутності, структури та особливостей побудови моделі фахівця та моделі професійної діяльності фахівця із соціальної роботи дає підстави вважати, що модель професійної діяльності слугує орієнтиром під час побудови моделі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти; основою при розробленні освітньої, освітньо-професійної чи освітньо-наукової програми підготовки, навчального плану і програм дисциплін. Оскільки впровадження посад фахівців із соціальної роботи перебуває на первинному етапі, розроблення моделі професійної діяльності фахівця із соціальної роботи і моделі його особистості має проєктивний характер і включає п'ять логічно вибудуваних та послідовних етапів: аналіз змісту діяльності конкретного фахівця і визначення сукупності та повноти функцій, професійних завдань, які він виконує у певній виробничій або організаційній системі; їх системний аналіз; розроблення моделі професійної діяльності фахівця та систематизація отриманої інформації й оформлення графічної моделі фахівця; розроблення структури професійної діяльності, відповідно до якої здійснюється підготовка в закладах вищої освіти.

Основні підходи до розуміння практики соціальної роботи відтворені в базових перспективах, які відображають оцінку взаємовідносин людей і навколишнього середовища та є первинними щодо теорій соціальної роботи. Матрицею вирішення соціальних проблем слугують моделі як практичне продовження теорій і схематичне зображення, орієнтир дій соціального працівника.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи реалізується в усіх видах діяльності закладів вищої освіти (навчальній, практичній, науково-дослідній, виховній, самоосвітній) та передбачає застосування різноманітних

форм, методів, засобів, підходів, необхідних для формування у студентів позитивної навчальної мотивації, здійснення організованого, цілеспрямованого впливу на особистість з метою формування готовності до майбутньої професійної діяльності та надання соціальних послуг. Окреслення шляхів здійснення такої роботи може стати предметом подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Александров Г. Н., Шарипов Ф. В. Проблемы формирования модели личности специалиста. М.: Знание, 1984. С. 69–90.
2. Алексеев А. П., Васильев Г. Г. Краткий философский словарь под ред. А. П. Алексеева, 2004. 497 с.
3. Зінченко В. О. Тенденції розробки моделі фахівця. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. № 27. С. 80–89.
4. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця: текст лекцій. Харків: НТУ «ХПІ», 2006. 62 с.
5. Пономарьов О. С., Середа Н. В., Чеботарьов М. К. Моделювання діяльності фахівця. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. 58 с.
6. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 220 с.
7. Слозанська Г. І. Взаємозв'язок професійної підготовки студентів спеціальності «соціальна робота» у ВНЗ з можливістю їхнього працевлаштування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2016. № 39. С. 236–240.
8. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием: Изд-во ЛГУ, 1977. 216 с.
9. Обучение практике социальной работы: состояние и перспективы: материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / под ред. В. Г. Бочаровой. Москва, 1997. 223 с.
10. Файєр О. А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи. *Університетські наукові записки*. 2009. № 3. С. 126–131.

References:

1. Aleksandrov, G. N., & Sharipov, F. V. (1984). *Problemy formirovaniia modeli lichnosti spetcialista* [Problems of forming a model of the personality of a specialist]. Moskva: Znanie [in Russian].
2. Alekseev, A. P., & Vasilev, G. G. (2004). *Kratkii filosofskii slovar pod red. A. P. Alekseeva* [Brief Philosophical Dictionary, edited by A. P. Alekseev]. Moskva [in Russian].
3. Zinchenko, O. V. (2011). Tendentsii rozrobky modeli fakhivtsia [Trends in the development of the specialist model]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 27, 80–89 [in Ukrainian].
4. Ponomarov, O. S. (2006). *Model profesiinoi diialnosti fakhivtsia* [Model of professional activity of a specialist]. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].
5. Ponomarov, O. S., Sereda, N. V., & Chebotarov, M. K. (2015). *Modeliuvannia diialnosti fakhivtsia* [Modelling of specialist activity]. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].
6. Prykhodko, Yu. O., & Yurchenko, V. I. (2012). *Psykholohichnyi slovnyk-dovidnyk* [Psychological dictionary-reference book]. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
7. Slozanska, H. I. (2016). Vzaiemozviazok profesiinoi pidhotovky studentiv spetsialnosti «sotsialna robota» u VNZ z mozhlyvistiu yikhnoho pratsevlashtuvannia [The relationship between professional training of students of the specialty «social work» at universities and the possibility of their employment]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Ser: Pedahohika. Sotsialna robota,* 39, 236–240 [in Ukrainian].
8. Smirnova, E. E. (1977). *Puti formirovaniia modeli spetcialista s vysshim obrazovaniem* [Ways to form a model of a specialist with higher education]. Izd-vo LGU [in Russian].
9. Bocharovoi, V. G. (1997). Obuchenie praktike sotcialnoi raboty: sostoianie i perspektivy [Social Work Practice Training: Status and Prospects], *Materialy Mezhdunarodnykh Kongressov Shkol sotcialnoi raboty* [Materials of the International Congresses of Schools of Social Work]. Moskva [in Russian].
10. Faiier, O. A. (2009). Poniattia profesiinoi diialnosti ta yii strukturni elementy [The concept of professional activity and its structural element]. *Universytetski naukovi zapysky*, 3, 126–131 [in Ukrainian].

Yankovska S. V.,
orcid.org/0000-0002-1452-3107

TRAINING OF SOCIAL WORK SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article substantiates the peculiarities of institutionalization of the system of providing social services to persons and families in difficult life circumstances. The author focuses on the need for specialized training of social work specialists for the social services provision; the essence, th structure and the features of building a model of professional activity and personality of a specialist in social work are characterized.

The relevance of the problem of training specialists in social work in higher education institutions, which we interpret to be an important condition for the successful activities and as an impact on the quality of social services, has been determined. The basics of the content of training specialists in social work are revealed. The problems related to the research of the optimal conditions for professional training of specialists in social work are analyzed.

The three-level approach in the training of social work specialists, which is the starting point for building a system for training future specialists in higher education institutions, and is the basis for the development of the educational and professional programs, the curricula and the programs of disciplines, has been characterized.

It is emphasized that professionals for the social sphere must be prepared in such a way that they should be able to change, eliminate and correct negative social manifestations in the society. And this is possible to do only in education institutions that form the training in new positions and take into consideration the trends in the development of social policy in the country. Therefore, today higher education institutions of Ukraine that train social workers face a difficult task - training professionals. Such a specialist must master a large and heterogeneous amount of knowledge that serves as the basis for professional skills during the process of his/her training.

It is concluded that at the present stage the relevance of this topic is obvious, since this is due to the fact that the development of social work in our country has most likely shown the need for professionalization, which in its turn requires higher attention to the formation of professional training of a specialist in social work.

Key words: social services, difficult life circumstances, social work specialist, higher education institution, professionalization.

Дата надходження статті: 21.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Султанова Н. В.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.016
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.374

***Кузьменко В. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-5424-8234
***Сушко В. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-6344-7318

ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПЕРІОД УКРАЇНІЗАЦІЇ ШКОЛИ В 1920–1932 РОКАХ

У статті розглянуто питання програмово-методичного забезпечення освітнього процесу в період українізації школи в 1920–1932 рр.

На основі аналізу джерельної бази наголошено, що після остаточного встановлення на теренах України радянської влади українізація школи почалася в 1920 р.; започатковано упровадження української мови та українознавчих дисциплін у всіх освітніх установах; розпочалося творення нової організаційно-структурної компоненти національної системи освіти, разом з тим яка була покликана на допомогу державі в розбудові радянського комуністичного суспільства; активно-прогресивний етап українізації освітнього процесу тривав до початку 1930-х р., що вже починаючи з 1933 р. перейшов у стагнаційно-регресивну фазу, у зв'зку з посиленням ідеологічного тиску радянської влади та загальної уніфікації системи освіти на всій території СРСР.

Звернуто увагу, що, не зважаючи на всі фінансово-матеріальні труднощі країни на початку 1920-х р., через соціально-економічне становище, радянський уряд, проводячи освітню політику протягом досліджуваного періоду, приділяв велику увагу науково-методологічній роботі щодо забезпечення освітнього процесу всім необхідним як навчальним, так і програмово-методичним матеріалом.

З'ясовано, що освітні заклади до 1924 р. ще не були централізовано забезпечені єдиними типовими, уніфікованими до відповідних стандартів, навчальними планами та програмами; учителям дозволялося працювати за власними навчальними планами чи програмами, або що складалися органами освіти, школами, які можна було змінювати відповідно до конкретних умов.

Зроблено висновок, що процес створення програмово-методичного матеріалу щодо забезпечення школи в період українізації в 1920–1932 рр. пройшов складний еволюційно-трансформаційний шлях від творчого розмаїття індивідуальних авторських навчальних програм і методів організації освітнього процесу до уніфікації єдиної системи освіти та безпосередньо залежав від тогочасних політико-економічних заідеологізованих соціокультурних загальнодержавницьких реалій.

Ключові слова: українізація школи, українська мова, освітній процес, навчальна програма, методичне забезпечення.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашої держави триває реформа Міністерства освіти і науки України щодо розбудови Нової української школи. Нагальним є питання забезпечення учасників освітнього процесу україномовними осучасненими навчально-методичними матеріалами з різних шкільних предметів. Звернення до ретроспективного як негативного, так і позитивного досвіду розвитку національної школи, зокрема у 20-х р. ХХ ст. під час процесу українізації, може сприяти екстраполяції раціонально-прогресивних ідей минулого століття не тільки в сьогодення освітньої галузі, а також і в її майбутнє.

[*]© ***Кузьменко В. В.***
[*]© ***Сушко В. В.***

Аналіз досліджень. Сьогодні спостерігається інтерес у дослідників історії педагогіки до висвітлення проблем розвитку освіти та українізації освітнього процесу зокрема. Загальні основи й деякі аспекти означених питань знайшли своє відображення у працях Л. Березівської, В. Борисова, І. Жорової, В. Кузьменка, Н. Слюсаренко, С. Чернявської, С. Яворської та ін. Проте, зазначимо, що у низці ретроспективних розвідок висвітлено окремі аспекти указаної історико-педагогічної проблеми.

Мета статті – висвітлення питань навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в період українізації школи в 1920–1932 рр.

Виклад основного матеріалу. Українізація освітньої галузі в радянській Україні бере свій початок у 1920 р., ще до офіційно проголошеної й утвердженої на XII-му з'їзді РКП(б) у квітні 1923 р. так званої «коренізації» як однієї з принципових складових загальної національної політики радянського уряду щодо вирішення просвітніх національно-культурних проблем у союзних республіках.

Підтвердженням зазначеного слугують деякі прийняті та затверджені на офіційному рівні нормативно-правові акти того часу. Так, із прийняттям декрету Всеукраїнського Центрального Виконавчого комітету (ВУЦВК) «Про застосування в усіх установах української мови на рівні з великоруською» від 21 лютого 1920 р., українську мову почали запроваджувати майже в усі сфери життя на офіційному рівні [5, арк. 129]. 24 лютого 1920 р. Народним комісаріатом освіти (НКО) було видано тимчасову інструкцію для всіх губернських відділів народної освіти щодо зосередження зусиль на підтримці й укріпленні початкової школи, відкритті українських шкіл, що існували раніше [4, арк. 1]. На І-му Всеукраїнському з'їзді губернських відділів народної освіти, який відбувся в березні 1920 р., було зазначено, що в Чернігівській, Київській губерніях, в більшості повітів, питання навчання у школах українською мовою було вирішено, а також висловлено сподівання, що така тенденція буде мати місце в усіх регіонах України [15, арк. 18–19]. НКО відповідно до постанови Ради Народних Комісарів (РНК) УСРР «Про введення української мови у школах і радянських установах» від 21 вересня 1920 р., був зобов'язаний у найкоротший термін розробити план широкого розвитку виховних та освітніх установ усіх ступенів і розрядів з українською мовою викладання і запровадити обов'язкове вивчення української мови, узгодивши з Державним Видавництвом видання достатньої кількості навчальних посібників українською мовою [9, с. 71]. Після прийняття РНК УСРР від 27 липня 1923 р. декрету «Про заходи у справі українізації шкільно-виховальних і культурно-освітніх установ» НКО мав зобов'язання забезпечити українському народові проведення освітнього процесу його рідною мовою і якнайширше розвивати національно-культурні форми його життя: мови, літератури, мистецтва, а також закінчити переведення навчання в установах Соціального виховання (соцвиху) на українську мову до 1925–1926 н. р. [16, с. 119]. Перед НКО також поставало завдання створити відповідні умови для запровадження української мови й українознавства як обов'язкових шкільних предметів для вивчення в не українізованих школах, забезпечивши заклади освіти підготовленими україномовними педагогічними кадрами та всі установи Соцвиху необхідною кількістю україномовних шкільних підручників і дитячої україномовної літератури [16, с. 120]. У зв'язку з цим органами влади було схвалено декілька постанов та інших нормативно-правових документів щодо запровадження процесу українізації в освіті, а саме: «Про заходи для забезпечення рівноправності мов і сприяння розвиткові української мови» (1 серпня 1923) [8, с. 243], «Про введення у навчальні заклади обов'язкового викладання української мови та українознавства» (протокол засідання № 29 від 7 серпня 1923), «Про план українізації дитячих установ Одеської, Катеринославської, Донецької, Харківської губерній» (протокол № 31 від 21 серпня 1923), Календарний план українізації апарату Наркомосу в центрі і на місцях (28 серпня 1923) [1, с. 238], «Положення про забезпечення рівноправності мов та про сприяння розвиткові культури» (6 лютого 1927) [8, с. 243], наказ Наркомосу «Про

запровадження до життя державного українського правопису» (жовтень 1928), де було визначено перехід трудових шкіл на новозатверджену редакцію українського правопису в зазначені терміни та наведено графіки передрукування навчальних україномовних підручників за новими стандартами [8, с. 244].

Активно-прогресивний етап процесу українізації школи тривав до так званого її «згортання», що визначається початком 1930-х р.

Уже з 1933 р., партійним керівництвом проводилося поступове гальмування процесу українізації: знищувалися передові кола української інтелігенції, темпи українізації шкіл поступово зменшувалися, подальша ідеологічна політика компартії призводила до інтернаціоналізації радянського суспільства та поступового стирання національних відмінностей [8, с. 244]. У цей час, на нашу думку, починався стагнаційно-регресивний етап процесу українізації: посилювався ідеологічний тиск радянської влади, і відбувалася уніфікація системи освіти на всій території СРСР [16, с. 98].

Поняття «українізація школи» у статті ми розглядаємо як процес упровадження української мови та українознавчих дисциплін у всіх «навчально-виховних установах» радянської України.

Становлення нової української радянської школи, зокрема її українізація, починаючи з 1920 р., відбувалося в ході освітньо-культурної парадигмальної трансформації. Радянський уряд, проводячи освітню політику в той час, не зважаючи на всі фінансово-матеріальні труднощі країни через соціально-економічне становище після завершення громадянської війни як наслідку жовтневої революції 1917 р. (неврожай – голод, сирітство великої кількості дітей – безпритульність, нестача педагогічних фахівців, руйнація та антисанітарія шкільних споруд і приміщень, дуже слабке матеріально-технічне й навчально-методичне забезпечення освітньої галузі тощо), переслідував мету створити на новому геополітичному просторі нову соціокультурну реальність, сформувати нову суспільну мораль у світлі тогочасної ідеологічної картини світу, сформувати нового гармонійно-розвиненого громадянина, з огляду на те, що саме в школі дитина формується як особистість з її світоглядними орієнтирами, громадянською позицією та моральними якостями [7; 16; 17].

Відповідно до тих умов, задля досягнення поставлених загальнодержавних цілей і завдань новоствореного соціалістичного суспільства на національному грунті, освітня галузь потребувала визначення й затвердження нової освітньої парадигми, нової освітньої мети, нового методологічного підґрунтя, відповідно й нового змістового наповнення навчального матеріалу. Національна українська радянська освіта, принципово відмовившись як від майже всіх педагогічно-методологічних канонів російської буржуазно-імперіалістичної школи, так і частково від концепції школи зразка РСФРР також перебувала в 1920–1923 рр. у процесі пошуку нових не тільки методів і форм організації освітнього процесу, але й організації нової структури і системи освітньої галузі загалом.

30 серпня 1920 р. з'явився наказ практичного спрямування «Основні начала шкільної роботи», де мова йшлася про продуктивну працю як метод викладання і основу шкільного життя – творчого, радісного, вільного від насильства. Освітній процес мав бути направлений на вільний розвиток учнів, без домашніх завдань, без покарання в школі, без системи оцінювання знань школярів, замість якої запроваджувалася періодична реєстрація успішності тощо [1, с. 226].

НКО в 1921 р. видано перший «Порадник по соціальному вихованню», яким регулювалися зміст і форма соціального виховання. Це інколи призводило до того, що в трудових школах на місцях освітній процес відбувався так, як того вимагали інтереси самого населення, а також вчителі могли вільно обирати форми та методи як навчання, так і виховання в трудовій школі [16, с. 111].

На колегії Наркомосвіти УСРР 10 липня 1922 р. одним із чергових завдань, які були обговорені після доповіді наркома освіти Г. Гринька, стало питання про програмову

роботу, де було наголошено зобов'язати відповідні керівні органи НКО збільшити увагу щодо виконання програмових і методологічних вказівок, конспектів як для учнів, так і для вчителів та прискорити темпи виконання цих завдань, на що було потрібно передбачити кошти при складанні бюджету [14, с. 13].

В основу «Порадника по соціальному вихованню» покладено педоцентричну концепцію, де дитина з погляду традиційної психології розглядалася як самобутній та самоцінний об'єкт впливу виховання. Однак Головсоцвих, переглянувши цю концепцію, в основу системи соцвиху поклав ідею виключного значення соціальних факторів, які впливають на поведінку дитячого колективу. У зв'зку з цим на початку 1923–1924 н. р. було переглянуто «Порадник» й перероблено його навчальний план, який був наближений до «Нових програм трудової школи», розроблених ГУСом РСФРР та передбачав впровадження у педагогічний процес маркситської бази. Таким чином це обумовило вчителів-вихователів використовувати відповідно визначений педагогічний метод у роботі з дітьми. Разом з тим новий шкільний план став міцним підґрунтям для створення нової дитячої літератури, потрібної для доцільної організації роботи в дитустановах соцвиху. Таким чином, Головсоцвих поклав в основу своєї діяльності виховання дітей на засадах комуністичної ідеології [6, с. 5].

У 1924 р. з огляду на попередній трирічний навчально-педагогічний досвід, перед НКО поставало питання чіткого визначеннння нової освітньої мети. Тривав творчий пошук, починала створюватися методологія радянської освіти. Однак, «просто через брак часу», ще не було чітко визначено й розроблено навчально-програмового, методичного матеріалу. Усе обмежувалося загальними вказівками. Така ж проблема спостерігалася зі змістовим наповненням підручників. Навчання й виховання не було самоціллю, воно мало за мету у класовій радянській державі сформувати таку особистість, яка б могла пристосуватися до навколишнього середовища, природно-економічних відносин, задля досягнення основної радянської мети – побудови комунізму, створення комуністичного суспільства. Отже, розроблявся такий метод навчання, який би в найбільш економні та доцільні способи сприяв досягненню означеної мети. Це був метод комплексного навчання, який в основі своїй, замість звичного викладання шкільних окремих предметів, комбінував цикли освітніх природничих та суспільствознавчих дисциплін, наприклад комплекс: «природа», «праця», «суспільство». Така система, на відміну від звичайного набуття певних знань («накинутих істин»), мала сприяти осягенню учнями законів буття, згідно з їх віковими особливостями, та набуттю ними власного життєво-практичного досвіду, формуванню відповідного світогляду з подальшою їх реалізацією у розбудові комуністичної держави [10, с. 28–29].

Становлення школи в Україні у 1920–1924 рр., як зазначав заступник наркома освіти Я. Ряппо, характеризується революційним переходом від старої школи до суттєво нових організаційно-структурних форм системи освіти та до започаткування організації освітнього процесу вперше в 1923–1924 н. р. на навчально-методологічних засадах. У 1924–1925 н. р. відбулася трансформація внутрішнього змісту освітніх установ соцвиху, яка охоплювала усі організаційні складові шкільної системи: учителів, учнів, організаційну форму, внутрішній зміст (навчальний матеріал), плани, метод праці (методика навчання, виховання). Головним змістом науково-методологічної праці було саме вивчення цих організаційних складових, їх внутрішнього зв'язку та взаємин з оточенням для доцільного спрямування освітнього процесу. Основна задача та мета школи у той час полягала в тому, щоб надати учням необхідний класовий орієнтир у їхньому дійсному оточенні та ґрунтовно підготувати класового борця на господарчому й суспільно-культурному фронті. За для вирішення цих завдань в установах соцвиху було запроваджено комплексну систему навчання, в якій увесь навчально-виховний матеріал розподілявся на ряд тем, а ці теми викладалися без поділу на окремі навчальні предмети [12, с. 7–8]. Одними з основних методологічних засад організації освітнього

процесу в означений період визначалися такі: зв'язок навчальної теорії з виробничою практикою у межах школи і поза неї, на підприємствах народного господарства, в державних і громадських установах; зв'язок школи з громадським життям, перетворення її на культурний осередок відповідного району;комплексна система організації педагогічного процесу в установах соцвиху й методика проведення цієї системи. Відповідно до умов вивчення досвіду раціональності запровадження Дальтон-плану, перехід навчання у школі від пасивних методів праці до напівдіяльнісних (реферати, семінарські та групові заняття), а також у подальшому за можливості до діяльнісних (лабораторно-дослідних) тощо [12, с. 12].

Для означеного періоду, на думку Л. Березівської, характерним є ще й те, що, з одного боку, країна переживала перехідний період від економічної кризи (руїна, голод, дитяча безпритульність, мережа звичайних шкіл зменшувалася, виникали дитячі притулки, дитбудинки як заклади соцвиху – організовувалася відповідна освітня структура) до економічного зростання (реорганізація дитпритулків, дитбудинків у трудові семирічні школи, розширювалася шкільна мережа – відбувалася реорганізація освітніх установ, зокрема керівних). Не зважаючи на труднощі того часу НКО постійно приділяло велику увагу організації освітнього процесу, його педагогічного, матерріально-технічного й навчально-методичного забезпечення, організації науково-дослідної та методичної роботи. Було створено Науково-педагогічний комітет Головсоцвиху, наукові педагогічні комітети на місцях, чотири досвідних станції, де науково перевірялося діяльність освітніх установ кожного типу, їх функціональна доцільність, навчальні програми, плани, навчально-виховні методи. Не уповільнювала своїх темпів і українізація освітніх закладів, початкові школи забезпечувалися українськими підручниками [1, с. 238].

Отже, як бачимо, в освітній галузі української республіки означеного періоду відбулися не тільки концептуально-структурні й управлінські трансформації, але і змісту освітнього процесу, що відповідало політично-економічному розвитку тогочасного суспільства.

Слід зауважити, що освітні заклади в 1920–1924 рр. ще не були централізовано забезпечені єдиними типовими, уніфікованими до відповідних стандартів, навчальними планами та програмами, тому що новий зміст освіти перебував у стані розроблення. Через це НКО УСРР дозволялося вчителям працювати за тими навчальними планами чи програмами, що складалися органами освіти, або школами («табелями»), які можна було змінювати відповідно до конкретних умов [1, с. 226–227].

У вересені 1924 р. було видано черговий «Порадник соціального виховання», в якому висвітлювалися поряд з питаннями дитячого руху й комуністичної педагогіки, проблеми програмно-методичних здобутків соцвиху. У пораднику зазначалося, що комплексність як метод праці, який зорієнтовано на її виробничий зміст, разом із системою навчальних шкільних предметів і знаннями безпосередньо розкриватиме дітям цілісність життєвих явищ. Зазначалося також, що впровадження комплексного навчання зумовило необхідність розробити зразкові комплексні програми відповідно для міської та сільської школи, проте разом з тим відпала необхідність розробляти диференційовані навчальні програми для різних виробничих умов [3, арк. 47]. Цього ж року також було видано Єдиний навчальний план соцвиху, де висвітлювалися загальні принципи нового змісту освіти, що мали втілюватися в освітньому просторі через нові комплексні програми єдиної трудової школи, в основу яких лягло вивчення трудової діяльності людей.

У подальшому еволюційно-трансформаційний поступ як національної українсько-радянської школи, так і освітньої галузі УСРР загалом у період 1925 – початку 1930 рр., на фоні загального економічного піднесення новоствореної держави, характеризується активізацією діяльності усіх структурних ланок освітньої системи.

У лютому 1925 р. створено Державний науково-методологічний комітет (ДНМК), який діяв на підставі загального операційного плану відповідно до потреб освітньої політики та практики, на який покладалося здійснювати досліди, вимірювання, іспити, тестування всіх шкільних процесів. Було створено Всеукраїнський актив методистів, організовано науково-дослідні установи, методичну роботу в навчальних закладах із залученням широких педагогічних кіл. У 1925–1926 н. р. установи соцвиху перейшли на нові комплексні програми, вчительство застосовувало нову педагогічну техніку: комплексний метод, американський метод навчання грамоті, ланкова система [1. с. 248–250]. У 1926 р. вийшли друком «Хрестоматія сучасних педагогічних течій», «Методичні розробки з українознавства з доданням робочого матеріалу» [17, с. 59]. У 1927 р. відбулося створення Українського науково-дослідного інституту педагогіки. 6 вересня 1928 р. нарком освіти затвердив «Український Правопис», проєкт якого розглядався на Всеукраїнській правописній конференції, що тривала з 26 травня по 6 червня 1927 р., де було доручено Призидії державної комісії відредагувати та впорядкувати український правопис, який згодом врешті було прийнято Наркомосом РНК постановою від 4 вересня 1928 р. [11, с. 1]. У 1928–1930 рр. створено єдину програмову комісію при ДНМК, попри боротьбу НКО УСРР проти уніфікації української концепції шкільної освіти в загальнорадянську, для шкіл усіх ступенів на основі комплексного підходу було розроблено єдиний навчальний план та єдині навчальні програми [1. с. 267].

У резолюції IV-ї Всеукраїнської наради у справі народної освіти на доповідь наркома освіти М. Скрипника «Про стан та перспективи народної освіти на Україні» серед інших завдань у напрямі основної лінії культурно-освітнього будівництва радянських республік та завдань соціалістичної освіти трудящих, керуючись директивами уряду, X-го Всеукраїнського з'їзду КП(б)У та XV-го з'їзду ВКП(б), було ухвалено НКО, округовим і районним інспектурам, а також усім робітникам освіти зприділяти велику увагу методичній роботі як способу поліпшення якості педагогічного процесу; залучити до методроботи широке коло освітніх робітників, проводячи конференції і наради з основних питань методики; позбавити ДНМК кабінетного формального характеру і запровадити практичну перевірку виконання найголовніших особливо масових методичних завдань безпосередньо серед широкого загалу робітників освіти. Поряд з тим було зауважено, що програми для трудових шкіл недостатньо опрацьовані, переобтяжені зайвим матеріалом, не відповідають віковому розвитку дітей, і мають бути переробленими найближчим часом, використавши досвід роботи Окрметодкомів. Також було звернено увагу на неприпустимість у скороченні кадрового складу працівників-методистів [13, с. 3–4].

Як стверджує В. Борисов, 1921–1932 рр. були періодом творчого пошуку найбільш ефективних методів навчання. Упровадження в освітній процес комплексної системи викладання стало спробою наблизити навчання до життя й висвітлити учням найбільш актуальні питання того часу. Відмова від предметної системи почасти, на його думку, була наслідком слабої методичної підготовки багатьох загальноосвітніх закладів [2, с. 109]. Разом із тим, в означений період поряд із комплексною системою навчання існувала також предметна, яка збереглася в більшості шкіл республіки, особливо в початкових. Видання ж у 1927 р. НКО нових навчальних програм, у яких більше уваги приділялося загальноосвітнім предметам, а комплексний матеріал було скорочено, сприяло, на думку науковця, підвищенню рівня знань учнів. Повна відмова від комплексних програм у загальноосвітніх школах сталася після видання постанови ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми та режим початкової і середньої школи». Це, як зазначає В. Борисов, було не наслідком «творчого переосмислення комплексної системи викладання і поліпшення предметної, а результатом запровадження в країні єдиної системи народної освіти, що заперечувала усілякий пошук у програмно-методичній роботі загальноосвітніх шкіл». Пропорційного

ж поєднання комплексної та предметної систем викладання в загальноосвітніх школах не відбулося через слабку програмно-методичну базу і через «жорсткі ідеологічні межі, в які була поставлена вся система народної освіти» в кінці 1920-х – на початку 1930-х рр. [2, с. 104].

Погоджуючись із зазначеним, зауважимо, що комплексна система викладання не мала своєї творчо-еволюційної трансформації як у системі національної школи в Україні, так і на теренах СРСР та не змогла знайти ґрунтовного методологічного осмислення, розуміння й підкріплення, на нашу думку, через ряд об'єктивно-суб'єктивних причин, а саме: слабку матеріально-технічну та навчально-методичну базу освітньої галузі, малу кількість особового складу вчительства, їх педагогічне перевантаження, брак часу на якісну підготовку і якісне проведення й організацію освітнього процесу, брак висококваліфікованих фахівців-методистів, брак регіональних високорівневих освітньо-організаційних інституцій і майданчиків щодо методично-практичної допомоги учителеві, обміну педагогічним досвідом, самоосвіти, підвищення кваліфікації педагогів (майстер-класів, тренінгів, практичних семінарів тощо), слабка фахова підготовка учительства; через заангажованість ідеологічно-інтернаціоналістичної концепції суспільно-політичного ладу – необ'єктивна оцінка результатів упровадження комплексної системи навчання, відкидання більшості провідних освітньо-педагогічних ідей «буржуазно-імперіалістичного» Заходу; політехнізація освіти, уніфікація освітнього простору; індустріалізація промисловості, авторитарна система правління та централізоване втручання партійного апарату в усі сфери життєдіяльності суспільства.

Висновки. Таким чином, процес створення програмово-методичних матеріалів задля забезпечення освітнього процесу в період українізації школи в 1920–1932 рр. проходив складний еволюційно-трансформаційний шлях від творчого пошуку та стихійного розмаїття власних авторських навчальних програм і методів навчання, в часи ще несфрмованої методологічної бази, активізації та організованості до уніфікації єдиної системи народної освіти й безпосередньо залежав від тогочасних політико-економічних заідеологізованих соціокультурних загальнодержавницьких реалій.

Провідні освітньо-педагогічні ідеї 1920-х р. представників національної школи заслуговують на екстраполяційну увагу в сучасному освітньому просторі, що може бути в подальшому предметом наших наукових розвідок.

Література:

1. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01/ Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 505 с.
2. Борисов В. Л. Становлення та розвиток загальноосвітньої школи в Україні 1920–1933 рр.: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01/ Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2003. 190 с.
3. Відчит про роботу Головсоцвиху за 1923–24 уч. рік. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)*. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 431. Арк. 47.
4. Временная инструкция Губотнаробраза. 24 февраля 1920 г. *ЦДАВО України*. Ф. 166 Оп. 1. Спр. 876. Арк. 1.
5. Декрет Всеукраинского Центрального Исполнительного Комитета «О применении во всех учереждениях украинского языка на равне с великоросским». 21 февраля 1920 г. *ЦДАВО України*. Ф. 413 Оп. 1. Спр. 1. Арк. 129.
6. Діяльність Головсоцвиху НКО за 1922/23 шкільний рік у зв'язку з його черговими завданнями. Тези докладів і резолюцій Всеукраїнської Наради Зав. Губ. ВНО (1–7 березня 1924 р.). *Бюлетень НКО УСРР*. 1924. 15 липня. № 1. С. 5.
7. Жорова І. Я. Розвиток дослідницьких умінь учнів на уроках природничих дисциплін у шкільній освіті України (50–90-ті роки XX століття). *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2019. Вип. 44. С. 234–240.

8. Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В. Українізація шкіл україни в 20–30-х роках XX століття. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2019. Вип. 44. С. 241–248.
9. Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної Партії і Радянського уряду 1917–1959 рр.: зб. документів: у 2 т. Т 1. 1917 – червень 1941 рр. Київ: Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1959. 881 с.
10. Народна освіта на Вкраїні / Видання Наромосу УРСР. Харків: Червоний шлях, 1924. 198 с.
11. Про затвердження «Українського Правопису». Постанова НКО т. Скрипника. *Бюлетень НКО УСРР*. 1928. 20–24 жовтня. (№ 43 (130). С. 1.
12. Про організацію методологічної праці. Резолюція до доповіді тов. Ряппо. *Бюлетень НКО УСРР*. 1925. Серпень 1–15. (Ч. 7 (12)). С. 7–12.
13. Про стан та перспективи наросвіти на Україні. Резолюція на доповідь НКО т. Скрипника. *Бюлетень НКО УСРР*. 1928. 24–29 червня. С. 3–4.
14. Про чергові завдання Наркомосвіти. В Колегії Наркомосвіти УСРР. 10 липня 1922 р. *Бюлетень НКО УСРР*. Харків, 1922. 22 вересня (Ч. 27–35). С. 13.
15. Стенограма І-го Всеукраїнського з'їзду губернських відділів народної освіти 28–30 березня 1920 р. *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 874. Арк. 18–19.
16. Сушко В. В. Українізація загальноосвітньої школи в Південному регіоні України (1920–1938 рр.). дис. ... д-ра філософії: 011.01/ КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Дрогобич, 2021. 292 с.
17. Чернявська С. М. Впровадження української мови в систему освіти 1923–1932 рр.: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01/ Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2003. 197 с.

Reference:

1. Berezivska, L. D. (2009). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti* [Organizational and pedagogical basis of the reformation school education in Ukraine in XX century]. (Doctor's thesis). Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
2. Borysov, V. L. (2003). *Stanovlennia ta rozvytok zahalnoosvitnoi shkoly v Ukraini 1920–1933* [Formation and development of a comprehensive school in Ukraine 1920–1933]. (Candidate's thesis). Dnipropetrovsk National University. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
3. Zvit pro robotu Holovsotsvykhu za 1923–24 navchalnyi rik [Report on the work of the Main Department of Social Education for the 1923–24 academic year] (Fund 166. Inventory 10. File 431. Leaf 47). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine) [in Ukrainian].
4. Vremennaia instruktciia Gubotnarobraza. 24 fevralia 1920 g. [Temporary instruction provincial department of public education. February 24, 1920] (Fund 166. Inventory 1. File 876. Leaf 1). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine) [in Russian].
5. Dekret Vseukrainskogo Tcentralnogo Ispolnitelnogo Komiteta «O primenenii vo vsekh ucherezhdeniiakh ukrainskogo iazyka na ravne s velikorosskim». 21 fevralia 1920 g. [Decree of the All-Ukrainian Central Executive Committee "On the use of the Ukrainian language in all institutions on an equal basis with Great Russian". February 21, 1920] (Fund 413. Inventory 1. File 1. Leaf 129). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine) [in Russian].
6. Diialnist Holovsotsvykhu NKO za 1922/23 shkilnyi rik u zviazku z yoho cherhovymy zavdanniamy. Tezy dokladiv i rezoliutsii Vseukrainskoi Narady Zav. Hub. VNO (1–7 bereznia 1924) [Activities of the Main Department of Social Education of the People's Commissariat for the 1922/23 school year in connection with its regular tasks. Abstracts of reports and resolutions of the All-Ukrainian Meeting (March 1–7, 1924)]. (July 15, 1924). *Biuleten NKO USRR*, 1, 5 [in Ukrainian].
7. Zhorova, I. Ya. (2019). Rozvytok doslidnytskykh umin uchniv na urokakh pryrodnychykh dystsyplin u shkilnii osviti Ukrainy (50–90-ti roky XX stolittia) [Development of students' research skills in science lessons in school education in Ukraine (50s-90s of the 20th century)]. *Pedahohichnyi almanakh*, 44, 234–240 [in Ukrainian].
8. Kuzmenko, V. V., & Slyusarenko, N. V. (2019). Ukrainizatsiia shkil ukrainy v 20–30-kh rokakh XX stolittia [Ukrainization of Ukrainian schools in the 20s and 30s of the 20th century]. *Pedahohichnyi almanakh*, 44, 241–248 [in Ukrainian].

9. Kulturne budivnytstvo v Ukrainskii RSR. Naivazhlyvishi rishennia Komunistychnoi Partii I Radianskoho uriadu 1917–1959 rr.: zb. dokumentiv: u 2 t. T 1. [Cultural construction in the Ukrainian SSR. The most important decisions of the Communist Party and the Soviet government (1917–1959): in 2 volumes]. (Vol. 1). Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo politychnoi literatury URSR [in Ukrainian].
10. Narodna osvita na Vkraini [Public education in Ukraine]. (1924). Kharkiv: Chervonyi shliakh [in Ukrainian].
11. Pro zatverdzhennia «Ukrainskoho Pravopysu». Postanova NKO t. Skrypnyka [On the approval of Ukrainian Orthography. Resolution of the People's Commissariat of Skrypnyk]. (October 20–24, 1928). *Biuleten NKO USRR,* 43 (130), 1 [in Ukrainian].
12. Pro orhanizatsiiu metodolohichnoi pratsi. Rezoliutsiia do dopovidi tov. Riappo [About the organization of methodological work. The resolution to the report of comrade Riappo]. (August 1–15, 1925). *Biuleten NKO USRR,* 7 (12), 7-12 [in Ukrainian].
13. Pro stan ta perspektyvy narosvity na Ukraini. Rezoliutsiia na dopovid NKO Skrypnyka [About the state and prospects of education in Ukraine. Resolution on the report of the People's Commissariat of Skrypnyk]. (June 24–29, 1928). *Biuleten NKO USRR,* 3–4 [in Ukrainian].
14. Pro cherhovi zavdannia Narkomosvity. V Kolehii Narkomosvity USRR. 10 lypnia 1922 [About other tasks of the People's Committee of Education. In the Collegium of the People's Commissar of Education of the USSR. July 10, 1922]. (September 22, 1922). *Biuleten NKO USRR,* 27–35, 13 [in Ukrainian].
15. Stenohrama I-ho Vseukrainskoho zizdu hubernskykh viddiliv narodnoi osvity 28–30 bereznia 1920 r. [Transcript of the 1st All-Ukrainian Congress of Provincial Departments of Public Education, March 28–30, 1920] (Fund 166. Inventory 1. File 874. Leaves 18-19). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine) [in Ukrainian].
16. Sushko, V. V. (2021). *Ukrainizatsiia zahalnoosvitnoi shkoly v Pivdennomu rehioni Ukrainy (1920–1938 rr.)* [Ukrainization of Secondary Ichool in the Southern region of Ukraine (1920–1938)]. (Candidate's thesis). Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Drohobych [in Ukrainian].
17. Cherniavska, S. M. (2003). *Vprovadzhennia ukrainskoi movy v systemu osvity 1923–1932 rr.* [The introduction of the Ukrainian language into the education system in 1923–1932]. (Candidate's thesis). V. N. Karazin Kharkiv National University. Kharkiv [in Ukrainian].

Kuzmenko V. V.,
orcid.org/0000-0002-5424-8234
Sushko V. V.,
orcid.org/0000-0001-6344-7318

PROGRAM AND METHODOLOGICAL PROVISION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PERIOD OF SCHOOL UKRAINIZATION IN 1920–1932

The article deals with the issues of the program and methodological support of the educational process during the Ukrainization of the school in 1920–1932.

Based on the analysis of the source base, it is emphasized that the Ukrainization of the school began already in 1920, the introduction of the Ukrainian language and Ukrainian studies disciplines in all "educational institutions" was initiated; the creation of a new organizational and structural component of the national education system began, which was also designed to assist the state in building a Soviet communist society; the active-progressive stage of the Ukrainization of the educational process lasted until the early 1930s, which, starting in 1933, entered a stagnant-regressive phase due to the strengthening of the ideological pressure of the Soviet government and the general unification of the education system throughout the territory of the USSR.

It is noted that, despite all the financial and material difficulties of the country in the early 1920s due to the socio-economic situation, the Soviet government, conducting educational policy during the studied period, paid great attention to scientific and methodological work on providing the educational process with all the necessary both educational and programmatic material.

It was found that educational institutions until 1924 were not yet centrally provided with uniform, typical, unified to the relevant standards curricula and programs; teachers were allowed to work according to their own curricula or programs, or those drawn up by education authorities and schools; these programs could be changed according to specific conditions.

It is concluded that the process of creating program and methodological material for the provision of schools during the period of Ukrainization in 1920–1932 went through a complex evolutionary and transformational path from the creative diversity of individual author curricula and methods of organizing the educational process to the unification of a single education system and directly depended on the political policies of that time political-economic, ideologically oriented, socio-cultural state-wide realities.

Key words: Ukrainization of school, Ukrainian language, educational process, training program, methodological support.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 37:355.58 "1960/1990"
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.375*

Богданов Є. П.*,*
orcid.org/0000-0002-4559-3052

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ З ЦИВІЛЬНОЇ ОБОРОНИ НАСЕЛЕННЯ (60-90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті представлено авторську періодизацію розвитку освітньо-просвітницької роботи з цивільної оборони населення в 60-90-ті роки ХХ століття. Наголошено, що розробка авторської періодизації в історико-педагогічному дослідженні є інструментом для здійснення характеристики кожного періоду (етапу), оскільки дозволяє виокремити цілісні спільні та відмінні риси кожного.

Аналіз джерельної бази, зокрема нормативних, архівних та наративних документів, дав змогу визначити хронологічні межі досліджуваного періоду на основі державотворювального критерію прийняття нормативно-правових документів, які докорінно змінювали ситуацію в галузі цивільної оборони (цивільного захисту) населення. Нижня хронологічна межа – 1961 рік – обумовлена прийняттям Положення про Цивільну оборону СРСР (13 липня 1961 року), затвердженого Постановою ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР № 639-275 як наслідку Рішення Уряду СРСР про передачу штабів і військ МППО в підпорядкування Міноборони СРСР (січень 1960 року), прийняття якого спричинено змінами військових доктрин провідних країн світу. Верхня хронологічна межа – 1993 рік – обумовлена прийняттям Закону України «Про цивільну оборону України» як результату Рішення Державної Ради СРСР (14 листопада 1991) про передачу військових органів управління та військ цивільної оборони в підпорядкування новостворених держав внаслідок розпаду Радянського Союзу в серпні 1991 року та проголошення колишніх союзних республік незалежними країнами.

У межах означених хронологічних меж – 1961–1993 роки – умовно виокремлюємо такі етапи: І – становлення загальнодержавної системи цивільної оборони (1961–1976 роки); ІІ – оборонний характер освітньо-просвітницьких заходів з цивільної оборони (1976–1987 роки); ІІІ – переорієнтація змісту освітньо-просвітницької роботи з цивільної оборони у бік техногенних та природних катастроф (1987–1993 роки).

Ключові слова: періодизація, цивільна оборона, освітньо-просвітницька діяльність, техногенні і природні катастрофи, оборонний характер.

© Богданов Є. П.

Постановка проблеми. Розробка авторської періодизації в історико-педагогічному дослідженні є інструментом для здійснення характеристики кожного періоду (етапу), оскільки дозволяє виокремити цілісні спільні та відмінні риси кожного. Вітчизняні дослідники ХХ століття під час розроблення авторських періодизацій розвитку освітніх феноменів, педагогічних процесів, історіографії вітчизняної науки переважно спираються на обґрунтовані методологічні основи здійснення періодизації у працях Н. Гупана, Н. Дічек, О. Сухомлинської та ін.

Аналіз досліджень. Виокремимо положення, які склали основу для розробки авторської періодизації розвитку освітньо-просвітницької роботи з цивільної оборони населення у 60-90-ті роки ХХ століття. Наголосимо, що освітньо-просвітницька діяльність здійснювалась не в системі закладів освіти, а в усіх установах, окреслених у відповідних Положеннях, зміст яких було спрямовано на становлення та розвиток системи цивільної оборони. Тому певні положення розроблення періодизації, характерні для класичних історико-педагогічних досліджень, не є коректними для нашого інтегрованого дослідження.

Зокрема, Н. Гупан стверджує, що хронологічні межі історико-педагогічного дослідження мають бути зорієнтовані виключно на історико-педагогічний процес, а не на події соціально-політичного життя суспільства і держави [2, с. 53]. Проте для досліджень інтегрованого характеру доцільно враховувати зміну в суспільно-політичному житті, оскільки вони в Радянську добу є визначальними для розвитку всіх сфер і галузей господарства країни.

Визначення верхньої та нижньої хронологічної межі ґрунтуються на цілісності досліджуваного процесу [там само]. На нашу думку, цілісність досліджуваного процесу пов'язана зі становленням та завершенням дії системи цивільної оборони (60-90-ті роки ХХ століття).

Н. Дічек наголошує, що періодизація «дозволяє адекватніше представити хід розвитку досліджуваного явища, його специфіку» [3, с. 65], зокрема через «здійснення хронологічної систематизації елементів того чи іншого освітнього або виховного явища, яке виступає складовою загальноісторичного процесу» [там само]. Погоджуємо з думкою, що «дослідження і встановлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між елементами, що утворюють певне суспільно-гуманітарне явище, узяте у його цілісності, вимагає, як правило, розробки і аргументації періодизації розвитку цього явища. Періодизація, як поділ процесу на якісно відмінні проміжки часу, постає не лише важливим питанням методології наукового пошуку, бо є методом послідовного викладу матеріалу, а й одним з найвищих рівнів узагальнення» [там само].

Мета статті – розробка авторської періодизації розвитку освітньо-просвітницької роботи з цивільної оборони населення у 60-90-ті роки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У визначених хронологічних межах виокремимо етапи, які характеризуються «спільними ознаками, відмінностями і особливостями» [2, с. 54] з виокремленням контенто-змістових компонентів освітньо-просвітницької роботи.

Систему цивільної оборони населення як комплекс «загальнодержавних заходів, що проводяться для захисту населення від можливого повітряного нападу противника та забезпечення сталої роботи народного господарства» [10, с. 338] було сформовано у 50-60-х роках ХХ століття в більшості країн внаслідок політики протистояння двох крупних військово-політичних блоків, які сформувались по завершенню Великої Вітчизняної війни: країни так званого соціалістичного (комуністичного) та капіталістичного таборів.

Система цивільної (громадянської) оборони в Україні, яка в означений хронологічний період входила до складу Радянської Союзу як одна з його республік – УРСР, була створена як результат трансформації військово-політичної та ідеологічно-пропагандистської складових державотворчих процесів, які мали місце у повоєнний

період, зокрема нарощування військово-промислового потенціалу країни та здійснення відповідної ідеологічної роботи серед різних груп населення, у тому числі, через освітньо-просвітницьку діяльність.

Організація обов'язкових курсів та навчання на них громадян країни стала одним з напрямів освітньо-просвітницької роботи з цивільної оборони (цивільного захисту) населення, яка на той період мала назву МППО (місцева протиповітряна оборона).

Критеріями для здійснення періодизації в окреслених хронологічних межах дослідження (60-90-ті роки ХХ століття) визначаємо зміни в нормативних документах партії та уряду СРСР, які відображали трансформації у військово-промисловій, освітньо-культурній та ідеолого-просвітницькій сферах у життєдіяльності країни.

Надамо характеристику основних положень нормативних документів СРСР, які уможливили виокремлення етапів у межах досліджуваного періоду та надали нового спрямування розвитку освітньо-просвітницької роботи в системі діяльності цивільного захисту населення (чинний термін того періоду – цивільна оборона).

Нижня хронологічна межа дослідження обумовлена прийняттям Положення про Цивільну оборону СРСР (13 липня 1961 року), затвердженого Постановою ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР № 639-275. Саме цей документ визначив відмінності цивільної оборони від МППО і спричинив новий щабель розвитку освітньо-просвітницької роботи у сфері цивільного захисту населення та окреслив нові завдання, які мала реалізувати радянська цивільна оборона, зокрема, такі: усезагальне навчання населення способам захисту від зброї масового ураження; накопичення та підтримання в готовності засобів індивідуального та колективного захисту населення; створення умов, що забезпечують роботу об'єктів промисловості, транспорту, зв'язку, енергетики у воєнний час; своєчасне оповіщення населення про небезпеку нападу противника; забезпечення захисту тварин, продовольчих товарів і води від ЗМУ [8]. Зазначені завдання і визначили освітньо-просвітницьку діяльність державних інституцій у сфері цивільної оборони з урахування панівної на той час ідеології. Зауважимо, що провідною на той час у Радянському Союзі була ідеологія марксизму-ленінізму поряд з прагматичними інтересами та поточними цілями партійної номенклатури. Саме тому вбачаємо 1961 рік нижньою хронологічною межею дослідження.

Проте відзначимо, що друга половина 50-х років ХХ століття відзначилась заходами щодо посилення системи МППО, які активізували діяльність товариства ДОСААФ (добровільне товариство сприяння армії, авіації і флоту), Червоного Хреста та Червоного Півмісяця. Вони стануть одними з провідних інституцій у системі цивільної оборони, зокрема в напрямі здійснення освітньо-просвітницької роботи серед різних верств населення країни, оскільки реалізовуватимуть 12 годинну програму (1956 рік) підготовки громадян через створювані на підприємствах гуртки, підготовку інструкторів у спеціальних установах – школах ППО, видання та поширення навчально-методичних матеріалів (посібників, пам'яток, плакатів тощо). З 1957 року навчання дорослого населення країни здійснювалось за 22 годинною комплексною програмою, яка передбачала опанування знань і навичок з питань протиповітряного, протиатомного, протихімічного, протибактеріологічного захисту [11, с. 71-72].

Зазначимо, що ці напрями протягом наступних десятиліть складатимуть основу програм з цивільної оборони. Цим і визначається перший етап в межах авторської періодизації – становлення загальнодержавної системи цивільної оборони СРСР.

Становлення системи цивільної оборони відбувалось в період загострення «холодної війни» – військово-політичного протистояння країн капіталістичного (країни НАТО) та соціалістичного табору (країни Варшавського договору), зокрема, у 1961 році було зведено Берлінський мур за наказом державного керівництва СРСР. У штабі НАТО в Парижі велись перемовини щодо запланованого американцями прориву суходолом до Берліна, а в разі його зриву Радянським Союзом – скидання атомної бомби на територію НДР (Німецької Демократичної Республіки) [6, с. 310]. У 1962 році назріла

кубинська криза. Лише у середині 80-х років політичне протистояння починає нівелюватися.

У 1976 році вступило в дію Положення про Цивільну оборону СРСР, затверджене постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР (від 18 березня 1976 року № 201-78) з розширеним переліком завдань цивільної оборони, спрямованих на розв'язання оборонних завдань щодо підвищення стійкості функціонування народного господарства у воєнний час [9]. Цим документом також визначались права та обов'язки Міністерства оборони СРСР, начальника цивільної оборони СРСР – заступника Міністра оборони СРСР, військових округів і флотів. Зазначене підтверджує військовий характер цивільної оборони. Діяльність невоєнізованих формувань з наступного року також підпорядковується оборонних завданням, визначеним у Положенні про Цивільну оборону СРСР. Значну роль у розбудові системи цивільної оборони країни відіграв генерал армії А. Алтунін – начальник цивільної оборони – заступник Міністра оборони СРСР з 1972 до 1986 року. За його сприяння реалізовувались такі основні завдання системи цивільної оборони: захист населення країни від зброї масового ураження та інших засобів нападу противника; проведення рятувальних та невідкладних аварійно-рятувальних робіт, надання допомоги постраждалому населенню; створення, підготовка та підтримання в постійній готовності сил цивільної оборони; створення та підтримка в готовності пунктів управління, систем оповіщення і зв'язку; оповіщення населення про загрозу нападу противника, небезпеку зараження та катастрофічного затоплення; всезагальне обов'язкове навчання населення захисту від зброї масового ураження та діям з ліквідації наслідків нападу противника; захист сільськогосподарських тварин і рослин, продовольства, харчової сировини, фуражу, джерел води та систем водозабезпечення; створення і підтримання в готовності діючих систем спостереження і контролю; ліквідація наслідків зараження; підготовка і проведення заходів із світломаскування об'єктів народного господарства і поселень [1]. Зазначені завдання визначили подальший зміст навчання з цивільної оборони та його методичне забезпечення, про що засвідчують відповідні навчальні, навчально-методичні та методичні видання. А освітньо-просвітницька робота проводилась на курсах цивільної оборони, які з 1979 року були постійно діючими навчальними закладами цивільної оборони СРСР [7].

Цього ж 1976 року постановою уряду СРСР було створено науково-дослідний інститут цивільної оборони, діяльність якого була визначена в трьох напрямах: І напрям – індивідуальні засоби захисту; ІІ напрям – маскування населених пунктів і найважливіших об'єктів народного господарства; ІІІ напрям – протирадіаційний, протихімічний та протибактеріологічний захист.

Зауважимо, що частина підрозділів, до професійних обов'язків яких входило проведення рятувальних та невідкладних аварійно-рятувальних робіт, надання допомоги постраждалому населенню було замінено на воєнізовані, наприклад заміна професійної пожежної охорони воєнізованою. У 1979 році Управлінням пожежної охорони підготовлено наказ № 557, яким затверджено «план-розклад залучення сил і засобів на випадок пожежі на атомних станціях» [13, с. 132] (нагадаємо, що Чорнобильська АЕС почала працювати у 1977 році через 7 років після початку її будівництва).

Аналіз основних нормативних та навчально-методичних документів засвідчує оборонний характер заходів та освітньо-просвітницьких заходів 70-х – першої половини 80-х років ХХ століття, що уможливлює виокремлення другого етапу в межах авторської періодизації.

Друга половина 80-х років ХХ століття відзначилась низкою масштабних техногенних та природних катастроф, до наслідків який система цивільної оборони країни в межах здійснюваної оборонної політики, спрямованої на захист від нападників ззовні, виявилась неготовою. Аварія на Чорнобильській АЕС, масштабні землетруси,

низка вибухів та ін., що супроводжувалось загибеллю як цивільного населення, так і рятувальників, спричинили низку викликів перед системою цивільної оборони СРСР. Також середина 80-х років характеризувалась початком співпраці щодо обмеження гонки озброєнь, зокрема обговорення намірів скорочення стратегічних наступальних озброєнь і пропозиції про заборону хімічних отруйних речовин. У Радянському Союзі почався новий політичний рух, який отримав назву «перебудови, прискорення і гласності», а на зовнішньополітичному рівні характеризувався завершенням епохи так званої «холодної війни». Це разом з техногенними та природними катастрофами на території союзних республік обумовило зменшення заходів цивільної оборони військово-оборонного характеру та повернення в цивільний бік.

На прикладі наслідків Чорнобильської катастрофи, яка «не мала аналогів за масштабами рукотворного забруднення екологічної сфери, негативного впливу на здоров'я, психіку людей, їх соціальні, економічні і побутові умови життя» [13, с. 7], окреслимо недоліки тогочасної системи цивільної оборони, які вимагали негайного подолання. Подолання наслідків Чорнобильської катастрофи виконувалось спільними діями працівників МВС СРСР, МВС УРСР, штабу цивільної оборони СРСР, Міноборони СРСР, Міненерго СРСР, Мінавтотрансу СРСР, Мінсередмашу (Мінатоменерго) СРСР, Міншляхбуду СРСР, Мінжитлокомунгоспу УРСР та ін.

Схарактеризуємо визначені за наслідками аварії фахівцями ВМР (військово-мобілізаційної роботи) і ЦО (цивільної оборони) окремі недоліки, які стосуються системи цивільної оборони:

«1. Згідно з Законом СРСР «Про Цивільну оборону», Положенням про Цивільну оборону МВС СРСР (наказ МВС СРСР від 03 серпня 1978 року), які в той час діяли і якими керувалось МВС УРСР, підготовка органів внутрішніх справ з цивільної оборони здійснювалась лише на випадок нанесення противником ударів зброєю масового ураження.

2. Плани ЦО МВС, УВС, органів і установ внутрішніх справ були розроблені відповідно до вказівок МВС СРСР. У структурі цих планів у розділі щодо дій при виникненні стихійного лиха, аварій, катастроф взагалі не було, а передбачалось лише завдання на випадок застосування противником ядерної, хімічної та бактеоріологічної зброї. <…>

4. Література з питань цивільної оборони ніякої інформації на випадок аварій на АЕС і можливих наслідків не мала. <…>

8. У керівництва МВС, УВС, відділу ВМР і ЦО не було достатнього уявлення про необхідну кількість засобів особистого захисту і приладів дозиметричного контролю понад табельну належність. <…>» [13, с. 272–273].

Оновити систему в напрямі відповідності тогочасній ситуації мали основні позиції, напрацьовані у Постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо докорінної перебудови системи цивільної оборони» (1987). Зокрема, на війська цивільної оборони додатково покладались обов'язки захисту від наслідків крупних аварій, катастроф і стихійних лих, проведення рятувальних та інших нагальних робіт [1].

Відповідно, третій етап – переорієнтація змісту освітньо-просвітницької роботи з цивільної оборони в напрямі техногенних та природних катастроф пов'язаний саме з неготовністю системи цивільної оборони до боротьби з наслідками масштабних техногенних катастроф, а згодом і природних.

У 1990 році Верховна Рада України (УРСР) прийняла Декларацію про державний суверенітет України, яка проголосила, окрім іншого, право української нації на економічну самостійність, екологічну безпеку, недоторканість території тощо та намір України бути нейтральною державою, яка не бере участі у військових блоках і дотримується трьох неядерних принципів: не приймати, не виробляти і не набувати ядерної зброї [12, с. 10]. Договір між СРСР і США 1991 року щодо скорочення і обмеження стратегічних наступальних озброєнь було ратифіковано Україною

у 1992 році як Лісабонський протокол до СНО-1 [12, с. 13–14]. Статус без'ядерної держави визначив і переорієнтацію цивільної оборони в напрямі попередження і ліквідації надзвичайних ситуацій.

У сфері цивільної оборони у 1993 році прийнято Закон України «Про цивільну оборону України» [4], основу якого склала Концепція цивільної оборони України (1992), затверджена Постановою Верховної Ради України від 28 жовтня 1992 року № 2746-XII [5]. Концепція вибудовувалась з урахуванням основних положень законодавства України з питань безпеки і оборони та окреслила основні принципи побудови цивільної оборони та запровадження її заходів. Уперше з'являється нове поняття – надзвичайна ситуація як «порушення нормальних умов життя і діяльності людей на об'єкті або території, спричинене аварією, катастрофою, стихійним лихом, епідемією, епізоотією, епіфітотією, великою пожежею, застосуванням засобів ураження, що призвели або можуть призвести до людських і матеріальних втрат», а ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій передбачає «проведення рятувальних та інших невідкладних робіт з усуненням безпосередньої загрози життю та здоров'ю людей, відновленням життєзабезпечення населення» [5]. Завданнями ЦО України визначено: «запобігання виникненню надзвичайних ситуацій техногенного походження і запровадження заходів щодо зменшення збитків та втрат в разі аварій, катастроф, значних пожеж та стихійного лиха; оповіщення населення про загрозу і виникнення надзвичайних ситуацій у мирний і воєнний часи та постійне його інформування про наявну обстановку; захист населення від наслідків аварій, катастроф, значних пожеж, стихійного лиха та застосування засобів ураження; організація і проведення рятувальних та інших невідкладних робіт в районах лиха та осередках ураження; створення систем управління, оповіщення і зв'язку, спостереження і контролю за радіоактивним, хімічним і бактеріологічним зараженням, підтримання їх готовності для сталого функціонування в надзвичайних ситуаціях мирного і воєнного часів; підготовка керівного складу органів управління та сил цивільної оборони, навчання населення вмінню застосовувати засоби індивідуального захисту і діяти в надзвичайних ситуаціях у мирний та воєнний часи» [4; 5].

Зазначене дозволяє визначити верхню хронологічну межу здійснюваного дослідження – 1993 рік.

Наголосимо на слушності реорганізації цивільної оборони в напрямах удосконалення системи управління, розширення кола завдань, перегляду системи підготовки фахівців з урахуванням соціально-політичних та економічних змін в державі та світі.

Висновки. Аналіз джерельної бази, зокрема нормативних, архівних та наративних документів дав змогу визначити хронологічні межі досліджуваного періоду на основі державотворювального критерія прийняття нормативно-правових документів, які докорінно змінювали ситуацію в галузі цивільної оборони (цивільного захисту) населення. Нижня хронологічна межа – 1961 рік – обумовлена прийняттям Положення про Цивільну оборону СРСР (13 липня 1961 року), затвердженого Постановою ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР № 639-275 як наслідку Рішення Уряду СРСР про передачу штабів і військ МППО в підпорядкування Міноборони СРСР (січень 1960 року), прийняття якого спричинено змінами військових доктрин провідних країн світу. Верхня хронологічна межа – 1993 рік – обумовлена прийняттям Закону України «Про цивільну оборону України» як результату Рішення Державної Ради СРСР (14 листопада 1991) про передачу військових органів управління та військ цивільної оборони в підпорядкування новостворених держав внаслідок розпаду Радянського Союзу в серпні 1991 року та проголошення колишніх союзних республік незалежними країнами.

В означених хронологічних межах – 1961–1993 роки – умовно виокремлюємо такі етапи:

І – становлення загальнодержавної системи цивільної оборони (1961–1976 роки);

ІІ – оборонний характер освітньо-просвітницьких заходів з цивільної оборони (1976–1987 роки);

ІІІ – переорієнтація змісту освітньо-просвітницької роботи з цивільної оборони у бік техногенних та природних катастроф (1987–1993 роки).

Перспективним для подальших досліджень вбачаємо характеристику виокремлених етапів з окресленням їх особливостей.

Список використаних джерел:

1. Гражданская оборона. Создание и развитие гражданской обороны. Комплект плакатов. 1970-1991 гг.
2. Гупан Н. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*. 2013. № 4-5. С. 53–56.
3. Дічек Н. П. До питання періодизації педагогічних феноменів. *Педагогічні науки*. 2005. № 40. С. 65–72.
4. Закон України «Про цивільну оборону України». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1993. № 14. Ст. 124.
5. Концепція Цивільної оборони України. Затверджена Постановою Верховної Ради України від 28 жовтня 1992 року № 2746-XII. URL: https://ips.ligazakon.net/document/T274600?an=50499
6. Мицик Л. М., Кузьменко Ю. В. Новітня історія країн Європи та Америки (1918 – 2007): навч. посібник. Київ: Академвидав, 2008. 544 с.
7. Приказ начальника гражданской обороны СССР – заместителя министра обороны СССР № 148 30 декабря 1979 г. Положение о курсах гражданской обороны. Москва, 1980. 35 с.
8. Положение про Гражданскую оборону СССР, утвержденное Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 июля 1961 года № 639-275.
9. Положение про Гражданскую оборону СССР, утвержденное Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 18 марта 1976 года № 201-78.
10. Советский энциклопедический словарь. Москва: Изд-во «Советская энциклопедия», 1989. 1600 с.
11. Сырчин Е. Подготовка населения к МПВО в Донбассе (1954-1961 гг.). *Военно-исторический журнал*. 1974. № 12. С. 71-74.
12. Чекаленко Л. Д. Зовнішня політика і безпека України. Людина – Суспільство – Держава – Міжнародні структури: монографія. Київ: НІПМБ, 2004. 352 с.
13. Чорнобильська катастрофа в документах, фактах та долях людей. МВС / кол. авторів. Вид. 2-е, доопр. Київ: Азимут-Україна, 2006. 624 с.

References:

1. Grazhdanskaia oborona. Sozdanie i razvitie grazhdanskoi oborony. Komplekt plakatov. 1970–1991 [Civil defense. Creation and development of civil defense. Set of posters. 1970–1991] [in Russian].
2. Hupan, N. (2013). Aktualni problemy metodolohii istoryko-pedahohichnykh doslidzhen [Current issues of methodology of historical and pedagogical research]. *Ridna shkola*, 4–5, 53–56 [in Ukrainian].
3. Dichek, N. P. (2005). Do pytannia periodyzatsii pedahohichnykh fenomeniv [On the question of periodization of pedagogical phenomena]. *Pedahohichni nauky,* 40, 65–72 [in Ukrainian].
4. Law of Ukraine, On Civil Defense of Ukraine No. 14, Article 124. (1993) [in Ukrainian].
5. The concept of Civil Defense of Ukraine. Approved by the Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated October 28, 1992 No. 2746-XII. Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/T274600?an=50499 [in Ukrainian].
6. Mytsyk, L. M., & Kuzmenko, Yu. V. (2008). *Novitnia istoriia krain Yevropy ta Ameryky (1918–2007)* [Recent History of Europe and America (1918–2007)]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
7. Prikaz nachalnika grazhdanskoi oborony SSSR – zamestitelia ministra oborony SSSR № 148 30 dekabria 1979 g. Polozhenie o kursakh grazhdanskoi oborony [Order of the head of civil defense of the USSR – Deputy Minister of Defense of the USSR No. 148 dated December 30, 1979. Regulations on civil defense courses]. (1980). Moskva [in Russian].
8. Regulations on the Civil Defense of the USSR, approved by the Decree of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR dated July 13, 1961 No. 639-275 [in Russian].

9. Regulations on the Civil Defense of the USSR, approved by the Decree of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR dated March 18, 1976 No. 201-78 [in Russian].
10. Prokhorov, A. M. (1989). *Sovetskii entciklopedicheskii slovar* [Soviet encyclopedic dictionary]. Moskva: Izd-vo «Sovetskaia entciklopediia» [in Russian].
11. Syrchin, E. (1974). Podgotovka naseleniia k MPVO v Donbasse (1954-1961) [Preparation of the population for MPVO in Donbass (1954–1961)]. *Voenno-ystorycheskyy zhurnal,* 12, 71–74 [in Russian].
12. Chekalenko, L. D. (2004). *Zovnishnia polityka i bezpeka Ukrainy. Liudyna – Suspilstvo – Derzhava – Mizhnarodni struktury* [Ukraine's foreign policy and security. Man – Society – State – International structures]. Kyiv: NIPMB [in Ukrainian].
13. Mykoliuk, V. M. (Ed.). (2006). *Chornobylska katastrofa v dokumentakh, faktakh ta doliakh liudei. MVS* [The Chernobyl disaster in documents, facts and people's destinies. MIA]. Kyiv: Azymut-Ukraina [in Ukrainian].

Bohdanov Ye. P.,
orcid.org/0000-0002-4559-3052

PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL WORK ON CIVIL DEFENSE OF THE POPULATION (60-90S OF THE XXTH CENTURY)

The article presents the author's periodization of the development of educational work on civil defense in the 60-90s of the twentieth century. It is emphasized that the development of authorial periodization in historical and pedagogical research is a tool for the characterization of each period (stage), as it helps identify integral common and distinctive features of each period (stage).

Analysis of the source base, including normative, archival and narrative documents allowed determining the chronological boundaries of the study period based on the state-building criterion of adoption of legal documents that radically changed the situation in the field of civil defense (civil protection). The lower chronological limit - 1961 - is due to the adoption of the Regulations on Civil Defense of the USSR (July 13, 1961), approved by the Resolution of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet and the Council of Ministers of the USSR No. 639-275 as a result of the USSR Government's decision on the transfer of staffs and troops of local air defense to the Ministry of Defense of the USSR (January, 1960), the adoption of which was caused by changes in the military doctrines of the world's leading countries. The upper chronological limit – 1993 – is due to the adoption of the Law of Ukraine on Civil Defense of Ukraine as a result of the Decision of the USSR State Council (November 14, 1991) on the transfer of military command and civil defense troops to the newly created states union republics of independent countries.

Within the specified chronological boundaries – 1961–1993 – we conditionally distinguish the following stages: I – the formation of a national civil defense system (1961–1976); II – defense character of educational measures on civil defense (1976–1987); III – reorientation of the content of educational work on civil defense towards man-made and natural disasters (1987–1993).

Key words: periodization, civil defense, educational activities, man-made and natural disasters, defense.

Дата надходження статті: 15.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 37:351.851
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.376

***Гончар М. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1508-5276

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД НАГЛЯДОВОЇ ПРАКТИКИ У СФЕРІ ОСВІТИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ: ВІД ДОБИ КИЇВСЬКОЇ РУСІ ДО ЛІКВІДАЦІЇ ГЕТЬМАНЩИНИ

У статті акцентовано, що перша згадка про практику нагляду за навчальними закладами на українських землях стосується доби Київської Русі та датується 1097 р. У той час контроль (нагляд) у сфері освіти не регламентувався жодним документом і носив дорадчий характер.

Зазначено, що з кінця XVI ст. питання нагляду за діяльністю корпоративних навчальних закладів ордену єзуїтів та православних братств на українських землях поступово набувають уніфікованого характеру через їх регламентацію у статутних документах. Беззаперечний вплив на їх становлення відіграли західноєвропейські освітні традиції того часу. Особливо в цьому питанні вирізняється системоутворювальна модель сформована в єзуїтському ордені, що мала дві складові: загальноорганізаційний нагляд за мережею навчальних закладів та внутрішньошкільний нагляд.

Відзначено вплив західноєвропейської освітньої традиції на розвиток освітньої практики одного зі стовпів східноєвропейської вищої школи – Києво-Могилянської колегії (академії), що на початку XVIII ст. знайшло відображення в освітній діяльності інших навчальних закладів на українських землях.

Звернуто увагу на те, що з 20-х років XVIII ст. на території Гетьманщини формувався прототип моделі державного нагляду за духовними навчальними закладами, що знайшла відображення в царському урядовому документі «Духовний регламент». Ця модель передбачала переважно зовнішній контроль, але мала певний механізм зворотного зв'язку.

Зроблено висновок, що протягом XI–кінця XVIII ст. в історії української освіти було накопичено певний досвід формування наглядової практики за освітньою діяльністю навчальних закладів, що впродовж свого становлення зосереджувалась в системі навчальних закладів конфесійного спрямування та набувала формальних ознак через регламентацію у статутних, а згодом – урядових нормативних актах.

Ключові слова: державний контроль (нагляд) у сфері освіти, Київська Русь, Річ Посполита, єзуїтський орден, православні братства, Києво-Могилянська академія, Гетьманщина.

Постановка проблеми. Формування нової вітчизняної освітньої моделі має ґрунтуватися як на прогресивній світовій практиці, так і на ретроспективному досвіді української освіти, яка має глибоку й продуктивну історію. Виходячи з того, що реформи комплексно охоплюють усі ланки освітньої системи, важливого значення набувають питання вдосконалення механізмів забезпечення якості освіти з урахуванням продуктивних ідей історико-педагогічного досвіду інституту державного контролю (нагляду) у сфері освіти України.

Аналіз досліджень. Історія освіти Київської Русі, козацької доби та періоду Гетьманщини знайшла своє відображення у численних працях М. Грушевського, О. Кмель, В. Маслійчука, В. Павленко, В. Панашенко, Л. Прокопенка, С. Сєрякова, С. Сірополка, П. Толочка, З. Хижняк, Т. Шевченко, Д. Яворницького, М. Ярмаченка та ін. Переважно в них розкриваються окремі питання організації освіти на українських землях, діяльності єзуїтських колегій, братських шкіл, Острозької та Києво-

[*] © *Гончар М. В.*

Могилянської академій тощо. У той же час, становлення наглядової практики у сфері освіти залишились дещо поза увагою.

Метою статті є ретроспективний аналіз наглядової практики у сфері освіти, що формувалася на українських землях впродовж X – кінця XVIII століть у контексті розвитку вітчизняної освітньої політики.

Виклад основного матеріалу. Деякі ознаки державного нагляду за організацією навчання віднаходимо ще за доби Київської Русі. Перефразовуючи Д. Наливайка, можна схарактеризувати цей період (IX – перша половина XIII ст.) як поступ давньоруської освіти, що розвивалася у складі греко-слов'янської культурної спільноти в загальному європейському руслі [12, с. 56].

За князювання Володимира Святославовича, як наголошує П. Толочко, в Києві вже існувала державна школа, де книжне вчення пізнавали діти найближчого оточення князя [18, с. 310–311]. Під княжою та церковною опікою перебували школи грамоти, монастирські та соборні школи, школи «книжного вчення» при княжих дворах, де дидаскали (учителі), переважно з числа духівництва, в різній мірі навчали дітей широких верств населення читати, писати, рахувати, а також церковному співу. Водночас, як слушно зазначав Ф. Титов, Русь не знала шкіл як постійного, влаштованого за особливим загальним планом, органу освіти, що засновувався і утримувався за кошти уряду або суспільства [4, с. 13–14].

Здійснення витрат з княжої скарбниці (тобто опіка) найімовірніше вимагало від княжого апарату проведення спорадичних заходів щодо спостереження за добросовісним учителюванням. Підтвердженням цьому є чи не єдина писемна згадка про «надзиранїе училищь» у літописі Нестора Чорноризця (відомого нам як Нестор Літописець), наведена в багатотомній праці «История российская» В. Татіщева. У повідомленні про події 1097 року ієродиякон Нестор пише, що за вказівкою волинського князя Давида Ігоровича він їздив до Володимира на Волині для «смотренїя ради училищь и наставленїя учителей»* [5, с. 181].

** Достовірність наведеного В. Татіщевим тексту літопису Нестора та інших першоджерел, що в оригіналі не дійшли до нашого часу, неодноразово піддавалася сумніву істориками різних часів (скажімо, М. Грушевський називав їх компіляцією). Зокрема, в альтернативному тексті літопису з Лаврентіївського списку в повідомленні за 1097 рік згадка про училища відсутня. Водночас П. Толочко, опираючись на думку таких авторитетних медієвістів як М. Тихомиров, Б. Рибаков, А. Кузьмін, відкидає всі сумніви щодо автентичності першоджерел опублікованих В. Татіщевим.*

Можемо припустити, що в межах тогочасного розуміння управлінських процесів, княжа адміністрація вважала за необхідне наглядати за шкільними закладами, що перебували під її опікою, надаючи доручення освіченим та наближеним до двору особам здійснювати огляд шкільного приміщення, ймовірно, збирати в місцевого населення свідчення про навчання їх дітей та (за підсумками такого спостереження й виходячи з потреб княжого двору) надавати певні вказівки вчителю. Також ймовірно, що за результатами такого огляду відбувався зворотній зв'язок у формі усного звіту князю про результати виконання його доручення.

Дещо ідеалістично про повідомлення Нестора висловився історик середини XIX ст. В. Аскоченський, назвавши його «свідченням, що і в ті часи був вже влаштований правильний нагляд за перебігом навчання та зовнішнім благополуччям училищ» [1, с. 8]. Це навряд чи відповідало реаліям того часу, але повністю співпадало з духом сучасності автора. Говорити про «правильний нагляд» недоречно, оскільки нам не відомі великокняжі рішення, що, можливо, регламентували питання освітньої сфери в зазначений період (на це також звертає увагу дослідниця Н. Біюшкіна) [2, с. 88].

Варто зазначити, що у X–XIII ст. на Русі писемними були не тільки знать та духовенство, але й досить значний відсоток населення, особливо міського.

За сучасними даними відомості про функціонування шкіл зустрічаються у 87 давньоруських містах (з 224 відомих у XII ст.) [15, с. 12, 21].

Доба монголо-татарської навали та феодальної роздробленості на тривалий час загальмувала розвиток освіти на українських землях. Джерелом навчання в ті часи залишалися монастирі, де велася підготовка молоді для потреб церкви. Окремі навчальні осередки улаштувались при дворах удільних князів у Києві, Чернігові, Галичі, Холмі та інших стольних містах, де готували молодих дружинників («отроків»), щоб задовольнити потребу в освічених кадрах для княжої адміністрації. Фактично освіта тоді носила елітарний характер. З життя майбутнього Митрополита Київського і всієї Русі Петра Ратенського (?–1326) відомо, що він народився в заможній волинській боярській родині. З семи років його віддали «книгам учитися». Хлопчик спершу навчався погано і лише згодом наздогнав ровесників. Процес навчання був зорієнтований на давні київські зразки: вивчали читання, письмо (церковнослов'янською мовою), церковний спів. У деяких школах також навчали іконопису [6, с. 242–243].

Пожвавлення освітніх процесів розпочалося з середини XIV ст. в умовах експансії католицької церкви та ордену єзуїтів, що підтримувався польськими монархами та поширився на всі українські землі після об'єднання Польського королівства та Великого князівства Литовського в результаті Люблінської унії 1569 р. в єдину державу Річ Посполиту. Цьому намагалася протистояти православна церква, що спиралася на традиційні погляди українських князів та православної шляхти щодо необхідності збереження батьківської віри. До останнього табору належала також шляхта, яка підтримувала різні протестантські течії, що набули поширення в Україні в ході Реформації.

Отже, на українських теренах (переважно на Галичині та Західному Поділлі) поряд з традиційною давньоруською системою елементарної освіти почала формуватися освітня система «латинського типу», характерна для західноєвропейських країн [15, с. 87].

Католицька шкільна середня освіта складалася з двох ступенів, які не були пов'язані між собою. Їхня програма охоплювала сім вільних наук – тривіум і квадривіум. До першого ступеня входили: латинська граматика, риторика, діалектика. Другий включав арифметику, геометрію, музику та астрономію. Також вивчалися католицькі церковні обряди та основи теології.

Найбільш важливою ланкою початкової освіти були школи при кафедральних соборах у центрах єпархій, які підпорядковувались капітулі (дорадчому органу при єпископі), що призначала спеціальних посадових осіб – кафедральних схоластів. До їх обов'язків належала турбота про утримання шкільної будівлі, оплата праці вчителів, контроль за викладанням, а також поведінкою вчителів та учнів. На зламі XIV–XV ст. такі школи діяли при кафедральних соборах Львова, Холма, Перемишля та Кам'янець-Подільська.

Із середини XV ст. міські влади під впливом ідей Відродження та з урахуванням інтересів бюргерства вибороли право здійснювати частковий контроль за діяльністю кафедральних шкіл. Зросла участь світських осіб у закладенні шкіл не тільки у містах, а й у селах та містечках. Такі школи, що відкривалися при парафіяльних костелах з дозволу єпископа, але за ініціативою міщан і утримувалися ними, набували все більшого поширення.

У 1444 р. польський король Владислав III надав привілей Львову на право організації міської школи під управлінням і на кошти міської ради з правом призначати і зміщати учителів на власний розсуд. Загалом від початку XV ст. вчителі в більшості католицьких шкіл повинні були мати досить високу кваліфікацію – щонайменше звання бакалавра. Учитель без такого диплому міг розраховувати лише на роботу в сільській школі [там само, с. 34-36].

Дуалізм управління католицькими школами періодично породжував конфліктні ситуації між духовенством та міщанами. До прикладу, у львівських міських книгах середини XIV ст. збереглися відомості про конфлікт, що виник між парохом Іваном Русином і міщанами за вплив на кафедральну школу при костьолі Успіння Діви Марії, що вирішився не на користь останніх.

Урешті боротьба за керівництво школою між міською владою й капітулою закінчилася перемогою духовенства, закріпленою в документі 1514 р. Згідно з ним майже всі важливі рішення (починаючи від затвердження кандидатури ректора) приймала капітула, а магістрат тільки виконував її розпорядження (чи погоджувався з ними) та займався ремонтом шкільних приміщень [6, с. 386].

З кінця XVI – початку XVII ст. помітним осередком реформаційних процесів стала Волинь, дещо пізніше – Західна Київщина. Найміцніші позиції тут утримувала социніанська течія протестантизму, що надавала особливого значення освіті як засобу розумового і морального самовдосконалення та підтримувалась українськими заможними шляхетськими родинами. Відомо про освітню діяльність кальвіністських шкіл у Крилові (між 1593–1612 рр.) і Берестечку (між 1585 і початком 1640-х рр.), а також социніанських шкіл на Волині (у Бабині (між 1633–1649 рр.), Березьку (1638–1644 рр.), Киселині (1614–1638 рр.), Гощі (1600–1639 рр.) та Київщині (в Черняхові (друга чверть XVII ст.).

У тих королівських містах, де до міських рад входили лише протестанти, або де вони переважали, з міської скарбниці оплачувалось утримання вчителів та матеріальне забезпечення навчальних закладів. Подекуди в цих містах бургомістр очолював схолархат, який контролював діяльність школи; ці обов'язки були вельми почесними.

Протестантське шкільництво було децентралізованим. Визначений на черговому синоді тієї чи іншої конфесії загальний план навчання реалізувався під контролем обраних громадою сеньйорів (духовних і світських опікунів школи), які наглядали за поведінкою вчителів та учнів, піклувалися про матеріальні потреби навчального закладу [6, с. 578; 20, с. 49].

Відомо, що головним опонентом протестантів у боротьбі за душі віруючих були єзуїти, члени Товариства Ісусового – католицького чернечого ордену нового типу, націленого на активну освітньо-пропагандистську роботу серед мирян. Упродовж другої половини XVI ст. орден єзуїтів запровадив, по суті, нову систему освіти, що відповідала потребам релігійного оновлення, завдяки асиміляції здобутків гуманізму і Реформації. Оскільки ж головною метою нового шкільництва було розповсюдження католицької віри, то, аби якнайбільше привабити молодь, її навчали й утримували в колегіях безкоштовно, водночас офіційно проголошуючи принцип терпимості до віросповідання учнів-некатоликів.

Упродовж 1580–1590-х рр. було сформовано єдиний статут єзуїтських шкіл «Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu», виданий друком 1599 р. Він регламентував широке коло питань організації та навчального процесу єзуїтських шкіл, зокрема: правила для керівної ланки – провінціала, ректора, префекта вищих студій, префекта нижчих студій; спільні правила для професорів вищих курсів (філософії і богослов'я) та нижчих (граматики, поетики і риторики); окремі правила для професорів, які викладали навчальні дисципліни. Там само було наведено засади складання письмових іспитів, вручення нагород, а також правила для схоластиків, світських учнів і для тих, хто протягом двох років індивідуально повторював богослов'я [20, с. 10].

Існувало два основні типи єзуїтських шкіл – середнього і вищого рівня. Останню ще називали повною колегією. Як навчальний заклад вищого типу вона могла користуватися правами академії. Колегії середнього рівня давали типову середню освіту.

Перша єзуїтська колегія на українських землях відкрилася 1575 р. в Ярославі (1575–1773 рр., нині місто в Польщі). Упродовж XVI–XVIII ст. були засновані й діяли

також колегії у багатьох містах: Львів (1608–1773 рр.); Луцьк (1608–1773 рр.); Кам'янець (1610–1672 рр., 1700–1773 рр., нині м. Кам'янець-Подільський); Фастів (1625 р.; 1647–1648 рр. переведена до Києва); Перемишль (1626–1627 рр., 1654–1773 рр.,); Острог (1626/27–1773 рр.); Вінниця (1630–1648 рр., 1732–1773 рр.); Кросно (1631–1773 рр.); Переяслав (1636 або 1638–1648 рр.); Новгород-Сіверський (1636–1648 рр. або після 1701–1702 рр.); Ужгород (відкрита 1640 р., належала до Австрійської провінції); Бар (1638 р., 1646–1666 рр., 1749–1773 рр.); Ксаверів (1647–1648 рр., нині село у Житомирській обл.); Овруч (1685–1773 рр.); Красностав (1688–1773 рр.); Самбір (1702–1773 рр.); Кременець (1712–1773 рр.); Станіслав (1716–1773 рр., нині м. Івано-Франківськ); Житомир (1747–1773 рр.) [9, с. 114-115; 16, с. 99, 114]. Тобто, як бачимо, дуже широка географія поширення єзуїтських колегій, що зосереджувались переважно на Правобережжі України.

1661 р. польський король Ян II Казимир підписав диплом, яким надавав Львівській єзуїтській колегії гідність академії і титул університету з правом присудження вчених ступенів.

На чолі всієї шкільної мережі стояв генерал ордену, йому підпорядковувалися провінціали – керівники регіональних відділень (українські землі тоді належали до створеної 1575 р. Польської провінції). Обов'язком провінціала був пошук молодих членів ордену, здібних до навчання та викладацької діяльності, а також інспектування шкіл своєї провінції.

Кожну школу очолював призначений провінціалом ректор. Він здійснював нагляд за навчальним процесом, мав бути присутнім на богословських і філософських диспутах, а наприкінці кожного навчального року – подавати провінціалу короткий звіт про здібності, старанність чи недбальство вчителів. Щомісяця ректор у присутності префектів проводив наради вчителів. Без відома і дозволу провінціала ректор не міг надавати вчительські посади чи позбавляти їх.

Провінціал призначав префекта – помічника ректора в організації шкільного навчання. Префект був зобов'язаний докладно знати «Ratio studiorum» та стежити, аби цих приписів дотримувались професори та учні. Якщо у школі навчалась значна кількість учнів, то тут могли бути два чи три префекти. Один із них відповідав за організацію навчання на курсах філософії й богослов'я (префект вищих студій), а другий – у граматичних та гуманістичних класах (префект нижчих студій). Префект вищих студій організовував диспути та публічні іспити для учнів філософії і богослов'я. Префект нижчих класів мав пильнувати, аби школа зберігала поділ на п'ять класів, передбачених «Ratio studiorum». Він щотижня відвідував лекції своїх підлеглих, стежачи, аби вчителі дотримувалися загального плану навчання, а також наглядав за дисципліною в класах, на шкільному подвір'ї, у церкві. Префект нижчих студій приймав і екзаменував нових вихованців, займався організацією іспитів у класах своєї компетенції, забезпечував учнів на початку року необхідними підручниками.

Префект призначав у кожному класі цензора (декуріона чи претора) з числа найкращих і найстаранніших учнів. Обов'язком цензора було стежити за порядком у класі, перевіряти усні вправи колег, подавати префектові прізвища відсутніх на заняттях і повідомляти, чи не трапилось в класі якихось пригод у присутності чи за відсутності вчителя. Аби цензор мав повагу серед колег, йому надавали якийсь привілей і право звільняти учнів від покарань за легкі провини, але за згодою вчителя. Також префект нижчих студій пильнував, щоб учителі не виганяли учнів з занять, не використовували їхню працю і добре з ними поводилися.

Учителі підпорядковувались префектові у справі навчання й дисципліни учнів, подавали йому тези своїх лекцій. Однак вони не мали права використовувати твори авторів, які не були передбачені шкільною програмою [20, с. 53-55].

Як бачимо, з урахуванням західноєвропейської освітньої традиції в єзуїтському ордені сформувалася системоутворювальна модель організації контролю за навчальним

процесом, яка мала дві складові: 1) загальноорганізаційний нагляд за мережею навчальних закладів (генерал ордену – провінціал – ректор); 2) внутрішньо шкільний нагляд (провінціал – ректор/префекти; ректор – викладачі; префекти – викладачі/цензор). Ці процеси регламентувались загальним статутним документом.

З 80-х рр. XVI ст. поряд з єзуїтськими школами почали діяти православні братські школи. Становлення православних братств було виявом реформаційних тенденцій. Братства одним із основних завдань вбачали піднесення рівня освіченості населення шляхом заснування шкіл. Зокрема, у 1588 р. при храмі Успіння Пресвятої Богородиці була відкрита Львівська братська школа, що стала другою в Україні (після Острозької) православною школою вищого рівня.

Важливим явищем для подальшої уніфікації братської освіти стало те, що становлення Львівської братської школи відбувалося на основі статуту – нормативного документу, який став зразком для інших братських шкіл. Посилювало значення та легітимність статуту школи й те, що 1 січня 1586 р. він був затверджений антіохійським патріархом Йоакимом V.

На думку В. Павленко, про досвід роботи братських шкіл, які працювали на території сучасної України, знав видатний чеський педагог Я. Коменський, оскільки прослідковується аналогія між статутом Львівської братської школи та твором Я. Коменського «Закони добре організованої школи» [14, с. 245].

Школа перебувала під безпосереднім контролем братства. На чолі неї, як правило, стояв ректор. Згідно зі статутом двоє виборних братчиків мали дбати про матеріальне забезпечення закладу, наглядати за вчителем, адже «щоб доглядали науки й добрі та лукаві діла дидаскалові – що ж бо сіє людина, те й пожне» [8, с. 58]. Вони також контролювали прийом учнів та визначення суми платні за студіювання, знайомити батьків з умовами навчання. Таке встановлення світського нагляду за школою, на думку Н. Яковенко, було першим проявом секляризації навчального процесу в православній практиці, коли школа переходила під світське управління, хоча й зберігала церковний характер [21 с. 237].

У 1592 р. за підтримки гетьмана Петра Сагайдачного Львівське братство одержало від короля Сигізмунда Ш право викладати в школі сім вільних наук (граматику, діалектику, риторику, арифметику, геометрію, астрономію, музику), тобто стала школою вищого рівня. Поєднання в одному навчальному закладі різних рівнів (початкового і вищого) було характерним для середньовічної і ранньомодерної освіти у Західній Європі [6, с. 557].

Під впливом Львівської школи виникають або реорганізуються аналогічні заклади в Городку, Галичі, Комарні, Більську та інших містах. Близько 1615–1616 рр. були одночасно засновані Київська братська школа та Київське Богоявленське братство. Це засвідчує, що для фундаторів братства й школи основною була саме школа, а братство засновувалося для опіки над школою, і це мало бути його головною функцією.

Засноване у 1617 р. Луцьке братство незабаром також створило школу вищого типу. У рукописному збірнику Луцької школи вміщено два документи датовані 1624 р., що регламентували характер і структуру цього навчального закладу, а саме: «Права школи греко-слов'янської Луцької артикули» і «Порядок шкільний». Останній повторює зміст статуту львівської братської школи. «Порядок шкільний» був основним документом про організацію школи, а «Артикули прав» (статті законів) – щось на зразок правил для учнів, які розвивають і конкретизують окремі статті «Порядку». «Артикули» зосереджують увагу на підтриманні дисципліни серед учнів [там само, с. 560].

Отже, з кінця XVI ст. на прикладі єзуїтських колегій та православних братських шкіл можна спостерігати уніфікацію організаційної діяльності навчальних закладів через формалізацію її принципів у статутних документах, що, зокрема, відображали питання внутрішньошкільного нагляду. Іншим важливим явищем цього часу стали

намагання вплинути на діяльність навчальних закладів через запровадження королівськими указами певних заборон або надання привілеїв. У подальшому така регламентація тільки вдосконалювалась і охоплювала все більше питань освітнього життя на українських землях.

Непересічне значення в розвитку та поширенні освіти загалом та становленні наглядової практики у сфері освіти, зокрема, відіграли Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636 рр.) та Києво-Могилянський колегія (академія) (1632–1817 рр.).

Академію в Острозі заснував відомий меценат Костянтин-Василь Костянтинович Острозький. Починаючи з 80-х рр. XVI ст. у різних документах Острозька школа фігурує як навчальний заклад вищого чи підвищеного типу. Православні схильні були іменувати її просто школою та академією, а католики (й, можливо, протестанти) – колегіумом, ліцеєм та гімназією. Водночас деякі дослідники, зокрема В. Ульяновський, звертають увагу на те, що Острозька академія не мала офіційного статусу ні вищого навчального закладу, ні навіть середнього. Як зазначає П. Кралюк, в умовах Речі Посполитої такий статус надавався переважно школам католицьким, а православним чи протестантським у тогочасних умовах конфесійного протистояння зробити це було складно [13, с 279, 281]. Формальна невизначеність статусу закладу, як і його приватний характер, сприяли виникненню вперше в Україні світської публічної школи, незалежної не тільки від держави та католицької ієрархії, але й від православної церкви [11, с. 17].

В основу освітньої діяльності закладу, як і в братських школах, було покладено вивчення семи «вільних наук». Проте Острозька колегія докорінно відрізнялася від західноєвропейських чи польських початкових та середніх шкіл насамперед активним використанням греко-візантійської культурної спадщини та виразно національним характером. Унікальність та оригінальність її виявилися і в тому, що відповідно до культурних та політично релігійних потреб України тут своєрідно інтерпретували гуманістичну ідею «тримовного ліцею» (тобто єврейсько-греко-латинського). Православний характер школи зумовив заміну івриту церковнослов'янською мовою [там само, с. 14].

Історія не зберегла ні статут, ні інші програмні документи цієї школи. Разом із тим, В. Павленко висловив припущення про її подібність до структури Києво-Могилянської академії [14, с. 255].

Києво-Могилянська колегіум (академія) постав на підвалинах Київської братської школи, що ймовірно почала своє функціонування з кінця 1615–початку 1616 р. Школу до «наук елліно-славенського і латино-польського письма» було затверджено грамотою єрусалимського патріарха Феофана 1620 р., де йшлося про надання Київському Богоявленському братству прав ставропігії. За свідченням В. Аскоченського, для нагляду за училищним життям з числа членів братства обирався ректор, який на безоплатній основі щоденно мав спостерігати за вчителями та учнями, а також щомісяця проводити перевірку якості отриманих учнями знань [11, с. 77].

У 1632 р. братська школа була об'єднана з лаврською школою під покровительством намісника Києво-Печерської лаври П. Могили.

На підставі Гадяцького договору, укладеного гетьманом І. Виговським з Річчю Посполитою в 1657 р., про входження України як Князівства Руського до Речі Посполитої, було внесено пункт такого змісту: «Академію Київську дозволяє його Королівська Милість і стани коронні установити, яка має користуватися такими прерогативами і вольностями, як і Академія Краківська». У такий спосіб Києво-Могилянська академія отримала офіційно статус вищої школи. Цей договір було ратифіковано у травні 1659 р. на Великому Варшавському сеймі. Згодом права Академії підтверджено в угоді, яка була підписана королем Міхалом Корибутом Вишневецьким з гетьманом М. Ханенком в 1670 р., та грамотами московських царів 1694 та 1701 рр. [19, с. 53-54].

Дослідниця Т. Шевченко вважає, що організаційні засади новоствореної Києво-Могилянської колегії відверто спиралися на єзуїтські зразки. Єзуїтську освітню модель взяли також за приклад православні навчальні заклади – Чернігівська, Харківська, Переяславська колегії, засновані у XVIII ст. за зразком Києво-Могилянської академії (колегії) [20, с. 156, 158]. Водночас інші дослідники сходяться у думці, що Києво-Могилянський колегія (академія) увібрала у собі кращі західноєвропейські зразки організації університетської освіти [6, с. 565].

Верховну владу в академії було зосереджено в руках ректора, якого обирала академічна спільнота. Після висвячення ректору вручалися грамоти митрополита й гетьмана. Гетьманські грамоти надавалися лише при Іванові Мазепі, який мав незаперечний авторитет і право, за яким усі вищі посади, світські й духовні, погоджувалися, а потім стверджувалися гетьманськими грамотами. Іноді він сам рекомендував кандидатів на ректорську посаду [19, с. 57].

До обов'язків ректора належало здійснення загального керівництва навчальним процесом і, як ігумена, справами монастиря. В його руках перебували фінанси, він здійснював зовнішні зносини Академії. Особливою турботою ректора був підбір викладачів та призначення їх на вищі посади, відповідальність за їхні ділові й моральні якості. Він інспектував і схвалював підготовлені викладачами курси лекцій, залучав їх до громадської праці та виховних заходів. Двічі на тиждень ректор мав відвідувати класи філософії чи богослов'я, інші – за вибором, і здійснювати контроль «чому і як учать викладачі», чи не запізнюються вони на лекції й не пропускають їх. Ректор мав право опитувати студентів, переглядати їхні шкільні та домашні роботи, прослуховувати складені ними вірші, промови (орації й декламації) тощо. Від нього залежало переведення студентів у старші класи [19, с. 57-58]. Важливим обов'язком ректора було чинити суд над викладачами та студентами. Префект, якого призначав ректор, був його першим помічником з навчальної роботи. Він відвідував лекції, наглядав за поведінкою студентів, дбав про їх матеріальне забезпечення [10, с. 24].

Після запровадження в Російській імперії 1721 р. «Духовного регламенту» відбувалася поступова консолідація контролюючих важелів за Академією в руках митрополита, що призвело до того, що з 40-х років XVIII ст. Академія втратила виборну систему, а ректора та префектів почав одноособово призначати митрополит [15, с. 117].

У цьому контексті «Духовний регламент», затверджений Петром I, став важливим документом, який чи не вперше вибудував прототип моделі державного нагляду за духовними освітніми закладами, оскільки після церковної реформи Священний синод (1721 р.) як орган управління православною церквою, став частиною державного апарату управління Російської імперії. Хоча, як зазначають дослідники, намагання Священного синоду посилити свої наглядові функції за церковними навчальними закладами тривалий час «пробуксовувало» [17 с. 208, 210]. Усе ж таки цей нормативний акт, дія якого поширювалась на територію Гетьманщини, сформував певну структуру державного нагляду: Священний синод – митрополит – навчальний заклад. Зворотній зв'язок відбувався шляхом періодичного надання митрополитом статистичних звітів про навчальні заклади своєї єпархії.

Протягом другої половини XVII–XVIII ст. на українських землях сформувалася розгалужена мережа шкіл елементарної грамоти. Вони засновувались переважно за ініціативи місцевого населення, утримувалась громадою та мали на меті оволодіння учнями основам грамоти. Мережа таких шкіл була досить широкою, оскільки, як правило, вони існували при місцевих церквах. Вчителювали в них представники кліру, переважно дяки, а тому ці школи називались «дяківськими» або парафіяльними [7, с. 432]. За підрахунками Б. Біляшівського, у 30-40 рр. XVIII ст. загальна кількість шкіл на Гетьманщині становила 1334, а у 40-50-х роках – доходила до 1488 [3, с. 255].

Опосередкований нагляд за цими школами через настоятелів парафій здійснював місцевий архієрей, що передбачалося «Духовним регламентом». Окрім того, в угодах 1756 та 1776 рр. між громадою та кліром с. Кустичи Стародубського полку, що належало обозному Павлу Скорупі, містилися положення про те, що настоятель мав наглядати, щоб дячок та паламар належно виконували свої обов'язки, зокрема й учительські. У випадку провини, настоятель не мав права їх штрафувати або звільняти без згоди власника села [там само, с. 245].

В той же час, складно говорити про якісне навчання в цих школах, оскільки дячки у своїй більшості не мали педагогічних навиків та й навчальна база бажала кращого. Скажімо Панас Шафонський в своїй оцінці системи освіти Лівобережної України кінця XVIII ст. називав її застарілою й «польською»: «Жалюгідне утримання вчителів, а від того й недолік у хороших вчителях та книгах, є причиною, що наука і освіта досі в цьому краю в занедбаному і злиденному стані перебуває» [22, с. 35]. До того ж, серед сучасних дослідників побутує думка про надмірну ідеалізацію «дяківських» шкіл, які не мали реального пливу на освіченість населення Гетьманщини [23; 24].

Наступ царського режиму на автономію Гетьманщини, інкорпорація українських земель, політика закріпачення населення та секуляризаційні процеси наприкінці XVIII століття, негативно відобразились на церковнопарафіяльному шкільництві, що призвело до його поступового занепаду.

Висновки. Підсумовуючи, маємо констатувати, що перші згадки про наглядову практику за навчальними закладами з боку княжого двору датуються 1097 р. Вони не регламентувалися жодним документом і носили дорадчий характер.

З кінця XVI ст. питання нагляду за духовними навчальними закладами єзуїтів та православних братств поступово набували уніфікованого характеру через регламентацію у статутних документах. Беззаперечний вплив на їх формування відіграли західноєвропейській освітні традиції того часу. Особливо в цьому питанні вирізняється системоутворювальна модель сформована в єзуїтському ордені, що мала дві складові: загальноорганізаційний нагляд за навчальними закладами і внутрішньошкільний контроль.

На цей же період припадає виникнення на українських землях першого осередку світської приватної освіти – Острозької академії.

З 20-х років XVIII ст. на території Гетьманщини формується прототип моделі державного нагляду за церковними навчальними закладами, що знайшла відображення в царському документі «Духовний регламент». Ця модель передбачала переважно зовнішній контроль, але мала певний механізм зворотного зв'язку.

Тобто в історії української освіти XI – кінця XVIII ст. накопичено певний досвід формування наглядової практики за діяльністю шкільних закладів, що протягом свого становлення зосереджувалась в системі навчальних закладів конфесійного спрямування та набувала формальних ознак через регламентацію у статутних, а згодом – урядових нормативних актах.

Для подальших наукових пошуків актуальним є аналіз наглядової практики за шкільними закладами доби Вольностей Війська Запорозького та Гетьманщини крізь призму гетьманських універсалів та актів військової канцелярії.

Список використаних джерел:

1. Аскоченский В. Киев с древнейшим его училищем Академией: в двух частях. Ч. I. К.: Университетская типография, 1856. 370 с.
2. Биюшкина Н. И. Образование на Руси и в России в X–XVIII вв.: вопросы организации и правого регулирования. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки.* Пенза, 2021. № 4. С. 86–93.
3. Біляшівський Б. Парафіяльні школи Гетьманщини у XVIII столітті за матеріалами полкових ревізій. *Український археографічний щорічник*. К., 2002. Вип. 7. С. 243–258.

4. Императорская Киевская Духовная Академия в её трёхвековой жизни и деятельности (1615–1915 гг.): ист. записка / сост. проф. протоиерей Фёдор Титов; Василий Ульяновский, предисл., примеч. и прил., иллюстрирование. 2-е, доп. изд. К.: Гопак, 2003. CXXVII. 559 с.
5. История российская с самых древнейших времен неусыпными трудами через тридцать лет собранная и описанная покойным тайным советником и астраханским губернатором, Василием Никитичем Татищевым. Книга вторая. Москва: Напечатана при Императорском Московском университете, 1773. 536 с.
6. Історія української культури: у п'яти томах. Т. 2: Українська культура XIII – першої половини XVII століть / гол. ред. кол.: Б. Є. Патон (гол.), В. М. Даниленко (відп. секр.) та ін.; ред. кол. Т. 2: Я. Д. Ісаєвич (гол), Л. В. Войтович (відп. секр.) та ін. К.: Наукова думка, 2001. 848 с.
7. Історія української культури: у п'яти томах. Т. 3: Українська культура другої половини XVII–XVIII століть / гол. ред. кол.: Б. Є. Патон (гол.), В. М. Даниленко (відп. секр.) та ін.; ред. кол. Т. 3: В. А. Смолій (гол), В. М. Матях (відп. секр.) та ін. К.: Наукова думка, 2003. 1247 с.
8. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / уклад.: О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. К.: Знання, 2005. 767 с.
9. Кіку В. А. Єзуїтські школи. *Енциклопедія історії України*: Т. 3: Е-Й / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К.: Наукова думка, 2005. С. 114–115.
10. Кмель В., Дух О. «Ratio Studiorum» в історії європейської та української освіти. *Ratio Studiorum: Уклад студій Товариства Ісусового. Система єзуїтської освіти* (Серія Studia rationis) / пер. з лат. Р. Паранько, пер з англ. А. Маслюх. Львів: Свічадо, 2008. С. 7–31.
11. Мицько І. Острозька слов'яно-греко-латинська академія. *Острозька давнина: дослідження і матеріали* / відп. редактор І. З. Мицько. Вип. 1. Львів, 1995. С. 13–23.
12. Наливайко Д. Очима Заходу. Рецепція України в Західній Європі XI–XVIII ст. Київ: Основи, 1998. 578 с.
13. Острозька академія XVI–XVII століття: енциклопедія / ред. колегія: І. Пасічник, П. Кралюк та ін. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. 512 с.
14. Павленко В. В. Організація навчально-виховного процесу в Острозькій академії (XVI–початок XVII століття). *Моральноетичні засади формування особистості*: монографія / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 243–265.
15. Прокопенко Л. Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – початок XX ст.): монографія. Дніпропетровськ: ДРІДУ НАДУ, 2008. 488 с.
16. Сєряков С. Повсякденне життя єзуїтських шкіл України. *Повсякдення ранньомодерної України. Історичні студії в двох томах*. Т. 1: Практики, казуси та девіації повсякдення / гол. ред. В. Смолій; відп. ред. В. Горобець; ред. колег.: Н. Старченко (заст. відп. ред.), Н. Білоус, В. Зема, О. Романова (відп. секр.). НАН України. Інститут історії України. К.: Інститут історії України, 2012. С. 99–140.
17. Сухова Н. История управления духовно-учебными заведениями в России. 1807–1967 гг. *Богословский сборник.* М., 2005. Вып. 13. С. 206–235.
18. Толочко П. Київська Русь. К.: Абрис, 1996. 360 с.
19. Хижняк З. І., Маньківський В. К. Історія Києво-Могилянської академії. К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2003. 181 с.
20. Шевченко Т. Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверті XVI – середини XVII ст. Львів: Свічадо, 2005. 340 с.
21. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України: монографія. 3-тє вид. перероблене та розшир. К.: Критика, 2006. 584 с.
22. Шафонский А. Черниговского наместничества топографическое описание с кратким географическим и историческим описанием Малой России, из частей коей оное наместничество составлено, сочиненное в 1786 году. К., 1851. 724 с.
23. Яременко М. Навчатися чи не навчатись? До питання про освітні стратегії посполитих Гетьманщини у XVIII ст. та пов'язану з ними соціальну мобільність. *Соціум. Альманах соціальної історії.* К., 2008. Вип. 8. С. 218–236.
24. Маслійчук В. Грамотність та рівень освіти на Лівобережній Україні XVII–XVIII ст.: творення історіографічного стереотипу. *Київська Академія*. К., 2009. Вип 7. С. 73–86.

Reference:

1. Askochenskii, V. (1856). *Kiev s drevneishim ego uchilishchem Akademiei: v dvukh chastiakh* [Kyiv with its oldest school, the Academy. In two volumes]. (Vol. 1). Kiev: Universitetskaia tipografiia [in Russian].

2. Biiushkina, N. I. (2021). Obrazovanie na Rusi i v Rossii v X–XVIII vv.: voprosy organizatcii i pravogo regulirovaniia [Education in Rus and in Russia in the 10th–18th centuries: issues of organization and legal regulation]. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Obshchestvennye nauki*, 4, 86–93 [in Russian].
3. Biliashivskyi, B. (2002). Parafiialni shkoly Hetmanshchyny u XVIII stolitti za materialamy polkovykh revizii [Parochial schools of the Hetmanate in the 18th century based on the materials of regimental audits]. *Ukrainskyi arkheohrafichnyi shchorichnyk*, 7, 243–258 [in Ukrainian].
4. Titov, F. (Ed.). (2003). *Imperatorskaia Kievskaia Dukhovnaia Akademiia v ee trekhvekovoi zhizni i deiatelnosti (1615–1915 gg.): ist. zapiska* [Imperial Kiev Theological Academy in its three-century life and activity (1615–1915): historical note]. Kiev: Gopak [in Russian].
5. Tatishchev, V. N. (1773). *Istoriia rossiiskaia s samykh drevneishikh vremen neusypnymi trudami cherez tridtcat let sobrannaia i opisannaia pokoinym tainym sovetnikom i astrakhanskim gubernatorom, Vasiliem Nikitichem Tatishchevym* [Russian history from the most ancient times with vigilant labours thirty years later collected and described by the late Privy Councilor and Astrakhan governor, Vasily Nikitich Tatishchev]. (Vol. 2). Moskva: Imperial Moscow University [in Russian].
6. Paton, B. Ye. (Ed.). (2001). *Istoriia ukrainskoi kultury: u piaty tomakh. Ukrainska kultura XIII – pershoi polovyny XVII stolit* [History of Ukrainian culture: In five volumes. Ukrainian culture of the 13th – the first half of the 17th centuries]. (Vol. 2). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
7. Paton, B. Ye. (Ed.). (2003). *Istoriia ukrainskoi kultury: u piaty tomakh. Ukrainska kultura druhoi polovyny XVII–XVIII stolit* [History of Ukrainian culture: In five volumes. Ukrainian culture of the second half of the 17th–18th centuries]. (Vol. 3). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
8. Kremen, V. H. (Ed.). (2005). *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky* [History of Ukrainian school and pedagogy]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
9. Kiku, V. A. (2005). *Yezuitski shkoly. Entsyklopediia istorii Ukrainy* [Jesuit schools. Encyclopedia of the history of Ukraine]. (Vol. 3). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
10. Kmel, V., & Dukh, O. (2008). «Ratio Studiorum» v istorii yevropeiskoi ta ukrainskoi osvity ["Ratio Studiorum" in the history of European and Ukrainian education]. *Ratio Studiorum: Uklad studii Tovarystva Isusovoho. Systema yezuitskoi osvity,* 7-31[in Ukrainian].
11. Mytsko, I. (1995). Ostrozka sloviano-hreko-latynska akademiia [Ostroh Slavic-Greek-Latin Academy]. *Ostrozka davnyna: doslidzhennia i materialy*, 1, 13–23 [in Ukrainian].
12. Nalyvaiko, D. (1998). *Ochyma Zakhodu. Retseptsiia Ukrainy v Zakhidnii Yevropi XI–XVIII st.* [Through the eyes of the West. Reception of Ukraine in Western Europe of the 11th – 18th centuries]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
13. Pasichnyk, I., & Kraliuk, P. (2011). *Ostrozka akademiia XVI–XVII stolittia: entsyklopediia* [Ostroh Academy of the 16th–17th centuries. Encyclopedia]. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].
14. Pavlenko, V. V. (2008). Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v Ostrozkii akademii (XVI – pochatok XVII stolittia) [Organization of the educational process in the Ostroh Academy (XVI–early XVII centuries)]. *Moralnoetychni zasady formuvannia osobystosti,* 243-256 [in Ukrainian].
15. Prokopenko, L. L. (2008). *Heneza ta rozvytok derzhavnoi osvitnoi polityky v Ukraini (IX – pochatok XX st.)* [Genesis and development of state educational policy in Ukraine (9th – early 20th centuries)]. Dnipropetrovsk: DRIDU NADU [in Ukrainian].
16. Sieriakov, S. (2012). *Povsiakdenne zhyttia yezuitskykh shkil Ukrainy. Povsiakdennia rannomodernoi Ukrainy. Istorychni studii v dvokh tomakh. Praktyky, kazusy ta deviatsii povsiakdennia* [Everyday life of Jesuit schools in Ukraine. Everyday life of early modern Ukraine. Historical studies in two volumes: Practices, cases and deviations of everyday life]. (Vol. 1). Kyiv: Instytut istorii Ukrainy [in Ukrainian].
17. Sukhova, N. (2005). Istoriia upravleniia dukhovno-uchebnymi zavedeniiami v Rossii. 1807–1967 gg. [The history of the management of spiritual and educational institutions in Russia. 1807–1967]. *Bogoslovskii sbornik,* 13, 206–235 [in Russian].
18. Tolochko, P. (1996). *Kyivska Rus* [Kievan Rus']. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
19. Khyzhniak, Z. I., & Mankivskyi, V. K. (2003). *Istoriia Kyievo-Mohylianskoi akademii* [History of the Kyiv-Mohyla Academy]. Kyiv: Vydavnychyi dim «KM Akademiia» [in Ukrainian].
20. Shevchenko, T. (2005). *Yezuitske shkilnytstvo na ukrainskykh zemliakh ostannoi chverti XVI – seredyny XVII st.* [Jesuit schooling in the Ukrainian lands of the last quarter of the 16th – middle of the 17th century]. Lviv: Svichado [in Ukrainian].

21. Yakovenko, N. (2006). *Narys istorii serednovichnoi ta rannomodernoi Ukrainy* [Essay on the history of medieval and early modern Ukraine]. Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].
22. Shafonskii, A. (1851). *Chernigovskogo namestnichestva topograficheskoe opisanie s kratkim geograficheskim i istoricheskim opisaniem Maloi Rossii, iz chastei koei onoe namestnichestvo sostavleno, sochinennoe v 1786 godu* [Chernihiv viceroyalty is a topographical description with a brief geographical and historical description of Little Russia, from whose parts the viceroyalty is composed, made in 1786]. Kiev [in Russian].
23. Yaremenko, M. (2008). Navchatysia chy ne navchatys? Do pytannia pro osvitni stratehii pospolytykh Hetmanshchyny u XVIII st. ta poviazanu z nymy sotsialnu mobilnist [To study or not to study? To the question of the educational strategies of the commonwealths of the Hetmanate in the 18th century and related social mobility]. *Sotsium. Almanakh sotsialnoi istorii*, 8, 218–236 [in Ukrainian].
24. Masliichuk, V. (2009). Hramotnist ta riven osvity na Livoberezhnii Ukraini XVII–XVIII st.: tvorennia istoriohrafichnoho stereotypu [Literacy and the level of education in Left Bank Ukraine of the XVII–XVIII centuries: the creation of a historiographical stereotype]. *Kyivska Akademiia*, 7, 73–86 [in Ukrainian].

Honchar M. V.,
orcid.org/0000-0002-1508-5276

RETROSPECTIVE REVIEW OF SUPERVISORY PRACTICE IN THE SPHERE OF EDUCATION ON UKRAINIAN LANDS: FROM THE AGE OF KYIVAN RUS TO THE LIQUIDATION OF THE HETMANATE

The article emphasizes that the first mention of the practice of supervision of educational institutions in Ukrainian lands refers to the era of Kyivan Rus and dates back to 1097. At that time, control (supervision) in the field of education was not regulated by any document and was of an advisory nature.

It is noted that since the end of the 16th century, issues of supervision over the activity of corporate educational institutions of the Jesuit order and Orthodox brotherhoods in Ukrainian lands have gradually acquired a unified character due to their regulation in statutory documents. The Western European educational traditions of that time had an undeniable influence on their formation. The system-forming model formed in the Jesuit order, which had two components: general organizational supervision of the network of educational institutions and intra-school supervision, stands out especially in this matter.

The influence of the Western European educational tradition on the development of the educational practice of one of the pillars of the Eastern European higher school - the Kyiv-Mohyla College (Academy) was noted, which was reflected in the educational activities of other educational institutions in the Ukrainian lands at the beginning of the 18th century.

Attention was drawn to the fact that from the 20s of the 18th century on the territory of the Hetmanate, a prototype model of state supervision of spiritual educational institutions was formed, which was reflected in the royal government document "Spiritual Regulations". This model assumed mostly external control, but had some feedback mechanism.

It was concluded that during the 11th to the end of the 18th centuries in the history of Ukrainian education, a certain experience was accumulated in the formation of supervisory practice for the educational activities of educational institutions, which during its formation was concentrated in the system of educational institutions of a confessional orientation and acquired formal features through regulation in statutory ones, and later – government regulations.

Key words: state control (supervision) in the field of education, Kyivan Rus, Polish-Lithuanian Commonwealth, Jesuit order, Orthodox brotherhoods, Kyiv-Mohyla Academy, Hetmanate.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

УДК 37.068
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi51.377

Дегтерьова В. А.*,*
orcid.org/0000-0001-8248-4931

ПОЗАШКІЛЬНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ: ГЕНЕЗИС РОЗВИТКУ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ ЗМІСТУ ТА НАПРЯМІВ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті крізь призму історичної ретроспективи вітчизняної педагогічної освіти проаналізовано генезис змісту та напрямів діяльності позашкільних установ. Наголошено на тому, що позашкільна освіта має давню історію та вагоме значення для функціонування сучасних освітніх закладів, організації ефективного освітнього процесу, а також неабиякий вплив на всебічний розвиток особистості вихованців та відіграє значну роль у прогресивному піднесенні держави в цілому.

Обґрунтовано закономірності та взаємозв'язок трансформацій, розвитку та формування змісту, напрямів, завдань, організації діяльності позашкільних закладів освіти з суспільно-політичними змінами та соціально-економічним станом в суспільстві та державі.

Акцентовано увагу на тому, що вплив позашкільної освіти є очевидним, хоча в досвіді історичного розвитку є як позитивні, так і негативні моменти.

Наголошено на тому, що впродовж другої половини XX – початку XXI століття накопичено чималий досвід функціонування позашкільних закладів освіти в цілях освіти. Вивчення генезису розвитку змісту та напрямів діяльності закладів позашкільної освіти є актуальним та важливим для сьогодення і може бути використано для вирішення освітніх проблем сучасності.

Рекомендовано збільшити увагу держави до позашкільних закладів освіти: навчально-методичного, матеріального, технічного забезпечення, забезпечення кваліфікованими кадрами, що сприятиме наданню якісних освітніх послуг.

Зроблено висновки, що позашкільна освіта є важливою та доцільною в процесі розвитку й формування всебічно розвинутої, компетентної особистості, а набутий досвід у сфері позашкільної освіти, зміст і напрями діяльності заслуговують на ретельне вивчення та використання з урахуванням умов, вимог та потреб сьогодення.

Ключові слова: позашкільна освіта, досвід, всебічний розвиток, періоди, зміст, напрями, методи.

Постановка проблеми. Позашкільна освіта «є складовою системи безперервної освіти», що закріплено Конституцією України, Законом України «Про освіту» (2021 р.), Законом «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні» [11]. Проте, в останні роки позашкільна освіта набуває ще більшої популярності та привертає до себе увагу держави, суспільства, учителів та науковців, адже вона підсилює виховання справжнього громадянина України та сприяє вільному розвитку творчого потенціалу учнів.

Слід зауважити, що останні роки позашкільна освіта набуває популярності та привертає до себе увагу держави, суспільства, учителів, науковців, дослідників.

Попри це, їх мережа в останні роки суттєво зменшується. Якщо в Україні у 50-х рр. функціонувало 547 установ, у 60-х – 715, у 70-х – 1191, у 80-х – 1912 позашкільних закладів освіти, проте кінець 80-х років відзначився зменшенням установ даного типу [5, с. 188–192]. На початку 2008 року мережа позашкільних закладів освіти складала 1478 та 660 дитячо-юнацьких спортивних шкіл, у 2013 році в Україні діяло

* © *Дегтерьова В. А.*

1484 позашкільних закладів освіти [5, с. 363]. За даними Державної служби статистики України станом на 1 січня 2018 року кількість позашкільних закладів освіти становила 1379 одиниць [2].

За даними державної статистики, станом на 01.01.2021 у сфері управління МОН працювало 1351 закладів позашкільної освіти, близько 71,5 тисяч гуртків та інших творчих об'єднань, які відвідують близько 1 мільйона 138 тисяч здобувачів освіти, з яких 7,3 тисячі дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, 9,4 тисячі дітей з особливими освітніми потребами, 35,6 тисяч дітей з малозабезпечених сімей [10].

Отже, проаналізувавши дані державної статистики можна стверджувати, що мережа позашкільних закладів освіти дійсно зменшується, і це є проблемою системи освіти тому що, позашкільні заклади освіти є вагомою ланкою у формуванні та розвитку всебічно розвиненої, гармонійної, творчої, компетентної, освіченої особистості. У цих освітніх установах вихованці не лише оволодівають різноманітними теоретичними знаннями, але і вчаться на практиці застосовувати їх, удосконалюють свої вміння, навички, розвивають здібності, таланти, мають можливість проявити їх, беручи участь у виставках, конкурсах, фестивалях, змаганнях, у суспільно-корисних заходах, квестах, благодійних акціях тощо. У позашкільних закладах створено сприятливі, комфортні умови не тільки для навчання, а також для задоволення емоційних, психологічних, інтелектуальних, соціальних, громадських, творчих, комунікативних потреб підростаючого покоління. Заклади позашкільної освіти сприяють соціалізації вихованців, засвоєнню національних, морально-правових, ціннісних норм, духовному та інтелектуальному зростанню, конструктивній життєдіяльності, профорієнтаційному самовизначенню, проведенню змістовного дозвілля зокрема.

Заклади позашкільної освіти надають рівний доступ для отримання позашкільної освіти та змістовного дозвілля різним категоріям дітей: дітям з благополучних та неблагополучних сімей, дітлахам, сім'ї яких мають достатнє забезпечення, та дітям із сімей, які потрапили в складні життєві обставини, дітям з особливими освітніми потребами, талановитим, здібним, обдарованим дітлахам.

Аналіз досліджень. Велика кількість учених, педагогів, учителів-новаторів приділяли неабияку уваги дослідженню позашкільної освіти: її історії (В. Клімчук «Історична періодизація процесу соціального виховання дітей у позашкільних закладах освіти в Україні (20-ті – 50-ті рр. ХХ ст.)», Л. Логінова «Історична ретроспектива теорії і практики позашкільної освіти», Т. Цвірова «Розвиток позашкільних закладів різних типів в Україні (1920–1941 рр.)»), змісту, завдань та напрямів діяльності (А. Бойко, В. Вербицький, А. Корнієнко, О. Липецький, О. Литовченко, О. Любич, В. Маринич, В. Мачуський, П. Пустовіт «Компетентнісний підхід у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу», Л. Костенко «Теорія і практика розвитку позашкільної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)», Т. Сущенко «Позашкільна педагогіка в добу пріоритету особистості»,), виховному потенціалу (О. Биковська «Система позашкільної освіти в Україні та її роль у вихованні підростаючого покоління», В. Вербицький, Л. Ковбасенко, О. Литовченко «Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу»), організації дозвілля (В. Балахтар «Педагогічні засади організації дозвілля дітей та підлітків у системі позашкільної освіти в Україні (1960–1991 рр.)») та інші.

Водночас накопичений теоретичний та емпіричний фактаж не достатньо сприяє осягненню історичної ретроспективи змісту та напрямів діяльності позашкільних установ. Потребує дослідження закономірностей та трансформацій в розвитку й організації діяльності позашкільних закладів освіти з суспільно-політичними змінами та соціально-економічним станом у суспільстві та державі, адже забезпечить підсилення вагомого значення для функціонування сучасних позашкільних установ, організації ефективного освітнього процесу та здійснить неабиякий вплив на всебічний розвиток особистості вихованців.

Вплив позашкільної освіти є очевидним, хоча в історичній ретроспективі розвитку є як позитивні, так і негативні моменти. Упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століття накопичено чималий досвід функціонування позашкільних закладів освіти, який може бути корисним для ефективного розвитку та діяльності закладів даного типу в майбутньому.

Отже, вивчення генезису розвитку змісту та напрямів діяльності закладів позашкільної освіти є актуальним та важливим для сьогодення і може бути використано для вирішення освітніх проблем сучасного молодого покоління.

Мета статті – дослідити генезис змісту та напрямів діяльності закладів позашкільної освіти крізь призму історичної та політичної ретроспективи розвитку вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку позашкільної освіти сягає далеко в минуле: до Х ст. – передача досвіду необхідного для життєдіяльності, період Київської Русі Х – ХV ст., ХVІ – ХVІІ ст. – народна освіта та виховання в козацькій республіці, ХVІІ – початок ХХ ст. – вхід України до Російської держави, ХХІ – ХХІІ ст. – «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України» [3, с. 9].

*Л. Л*огінова пише, що «перші практичні приклади позашкільної освіти … мали відношення до добровільної діяльності інтелігенції щодо просвіти та виховання дорослих і дітей. Саме ця просвітна діяльність суспільних організацій і приватних осіб стала називатися «позашкільна освіта», а першими її пропагандистами і дослідниками стали: К. Венцель, П. Лесгафт, М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський» [7].

Позашкільна освіта стала невід'ємною ланкою та «складовою системи безперервної освіти» як зазначається в Законі України «Про позашкільну освіту» (2000 р.) [11]. За довгі часи існування та функціонування позашкільна освіта набула грандіозного, ціннісного досвіду діяльності позашкільних закладів освіти, які у всі часи здійснювали неабиякий вплив на всебічний, гармонійний розвиток особистості, її навчання, виховання, прогресивний розвиток освіти, суспільства та держави в цілому.

Свого часу Н. Крупська акцентувала увагу на тому, що «позашкільна робота надзвичайно важлива, тому що вона може допомогти правильному вихованню дітей, створити умови для їхнього всебічного розвитку» [6, с. 13].

Зважаючи на незмірну роль позашкільної освіти для суспільства та держави, влада приділяла значної уваги становленню, розвитку та функціонуванню відповідних установ.

Післявоєнний період розвитку та функціонування закладів позашкільної освіти характеризується відновленням та відродженням, нормалізацією діяльності, збільшенням кількості різноманітних закладів (бібліотек, клубів, театрів, культурних та дозвіллєвих центрів тощо), прийняттям нормативно-правових документів, які стосувалися освіти та позашкільної освіти зокрема (наказ Міністерства просвіти РСФСР «Про покращення позакласної та позашкільної роботи з учнями (1947 р.); Постанова Ради Міністрів СРСР «Про впорядкування, введення типових штатів і встановлення посадових окладів працівникам позашкільних закладів» (1952); Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР» (1958); Постанова Центральної ради Всесоюзної піонерської організації ім. В. І. Леніна «Про поліпшення роботи позашкільних закладів» (1959 р.); Постанова Ради Міністрів СРСР «Про номенклатуру та порядок створення позашкільних закладів» (1976 р.) і т. д.) [1, с. 44] та ін.

Виконання директив та постанов нормативно-правових документів зумовило масове відкриття позашкільних закладів освіти. У першому п'ятирічному плані прийнятому в 1946 році, певну кількість завдань було спрямовано на розвиток закладів позашкільної освіти: побудова нових будівель та приміщень для функціонування позашкільних навчальних закладів, запровадження різноманітних методів та форм діяльності з підлітками та молоддю (створення Палаців та будинків піонерів і школярів, заняття в гуртках та секціях, за місцем проживання, в піонерських та оздоровчих

таборах, участь в суспільно-корисній роботі тощо), підготовка кваліфікованих кадрів, упровадження авангардного досвіду для підвищення ефективності роботи тощо.

У повоєнний час влада приділяла неабиякої уваги розвитку та функціонуванню закладів позашкільної освіти, розуміючи значну роль цих установ для регенерації та нормалізації функціонування держави в цілому та всіх царин життєдіяльності суспільства. Перш за все, у післявоєнний період важливим завданням, яке покладалося на заклади позашкільної освіти, було не лише навчання та виховання підростаючого покоління, але й зменшення кількості дітей, які залишилися без батьківського догляду та піклування, що сприяло зменшенню дитячої злочинності. Неабияке місце займав напрям щодо оздоровлення дітей та молоді, що сприяло покращенню здоров'я кожної окремої особистості та нації загалом, покращенню економічної ситуації тощо. Також велике значення для держави мали підготовка наукових та науково-педагогічних, професійно-кваліфікованих кадрів у всіх сферах діяльності суспільства, що сприяло розвиткові та втіленню в життя креативних, новаторських ідей, проєктів, досягнень науково-технічного прогресу, які виводили країну на більш високий рівень функціонування промисловості та сільського господарства, новий щабель міжнародних стосунків; виховання еліти, яка сприяла процвітанню та прогресивному розвитку країни, вихованню та розвитку ідейного молодого покоління, творчого, активного, відданого, патріотичного, яке прагнуло до нових винаходів, досягнень, інноваційних відкриттів та пишалося досягненнями батьківщини тощо [1, с. 45].

50-ті роки XX століття характеризуються розробленням організаційних засад діяльності позашкільних закладів освіти, метою яких було «формування творчої особистості, включала роботу клубів, створення єдиної сітки (у школі) гуртків, факультативів, що мали задовольнити різноманітні запити і потреби учнів» [4, с. 102], а до першочергових завдань та напрямів зараховано: «а) розвиток здібностей та інтересів дітей; б) підвищення їхнього інтелектуального рівня і творчої активності» [9, с. 9], «прищеплення навичок самостійної дослідницької діяльності, розвиток ініціативи, залучення творчих підлітків до проведення наукових досліджень» [4, с. 102], а домінантними принципами роботи закладів позашкільної освіти визначено: «а) добровільність участі дітей в роботі; б) самодіяльність; в) масовість (загальна доступність)» [9, с. 9].

Отже, «зміст позашкільної освіти … спрямовувався на задоволення потреб держави й запитів дітей і підлітків у різних галузях культури, науки, техніки, сільського господарства, організацію змістовного й цікавого дозвілля та поєднував у собі систему знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечувало розвиток розумових і фізичних здібностей дітей та підлітків, формування у них … світогляду, моралі та відповідальної поведінки, готувало до життя, до праці, сприяло розкриттю і розвитку талантів, вибору професії» [5, с. 222–223].

Досліджуючи та вивчаючи історію розвитку позашкільної освіти, можна зазначити, що «поряд з позитивними, проявлялися й негативні тенденції» [9, с. 5]. Поступово діяльність закладів позашкільної освіти набула напряму допомоги (фактично контролю) школі, робота позашкільних закладів помалу відійшла від освітньої діяльності, заняття перетворилися на урочну систему як і у школі, які не відповідали вимогам сучасності, були не пов'язані з практичною діяльністю, життям та не задовольняли інтереси і потреби підростаючого покоління, а також надмірна політизація, формалізація, дублювання сприяли застою у позашкільних закладах освіти, «яскраво виражена патріотична спрямованість позашкільної роботи в 40-і рр. змінилися до 50-х рр. надмірною парадністю гурткової та індивідуальної роботи позашкільних установ» [там само, с. 9–10].

Можна також зазначити, що «в радянський період на державному рівні було визначено зміст та напрями позашкільної освіти, які спрямовувалися на виховання

молодого покоління, всебічно розвиненої особистості, мали ідеологічний підтекст, що зумовлювалося державною політикою країни» [5, с. 228–229].

У 50-ті роки зміст позашкільної освіти спрямовувався на розвиток та формування вмінь, навичок та здібностей з таких видів діяльності, як художньо-естетичного, натуралістичного та екологічного, технічного, туристсько-краєзнавчого напрямів; 60-ті роки відзначалися участю вихованців позашкільних закладів освіти у масових заходах, фестивалях, різноманітних конкурсах, акціях тощо; 70-ті – 80-ті роки характеризувалися розвитком науково-технічного прогресу в країні, який спонукав до змін у змісті та напрямах діяльності позашкільних закладів освіти, які набували більш технічного, фізкультурно-спортивного, науково-дослідницького спрямування, у 1991–2000-х роках розпочалася комп'ютеризація освітнього процесу, але перипетії, які відбувалися в цей історичний період в державі, складне економічне становище та інші проблеми призвели до значного уповільнення втілення в діяльність закладів позашкільної освіти новітніх технологій.

Сьогодні зміни, трансформації в освітній галузі не задовольняють потреби особистості повною мірою, глобальні зміни та перехід до інформаційного суспільства «ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем» [3, с. 8].

Позашкільні заклади освіти потребують підтримки держави не лише щодо навчання обдарованих, здібних і талановитих дітей, але й дітей з особливими потребами [там само, с. 8].

У зв'язку з глобальними змінами, які відбуваються нині в державі заклади позашкільної освіти потребують зміцнення навчальної та матеріальної бази, відповідно до розвитку інформаційного суспільства, яке прямує до європейського союзу, заклади позашкільної освіти також потребують модернізації та сучасного комп'ютерного забезпечення для використання в освітньому процесі прогресивних інформаційних технологій, а також бажано забезпечити педагогічних працівників ефективними та якісними послугами щодо підвищення кваліфікації, переглянути та запровадити новітні механізми щодо управління та економічного забезпечення [там само, с. 8].

Позашкільній освіті сьогодні притаманні інтеграційний, диференційований підходи, які характеризуються зв'язками з різними предметами, науковими, правовими основами: галуззю педагогіки, філософії, соціології, психології, природничими та технічними науками, соціальним та правовим захистом тощо.

Працівники закладів позашкільної освіти беруть участь в різноманітних конкурсах щодо підготовки навчальних програм та рекомендацій стосовно освітнього процесу, виконують вагому роботу в підготовці методичної літератури, підручників та посібників з позашкільної освіти. Педагоги усвідомлюють значущість, цінність особистості кожного вихованця для майбутнього суспільства та держави і докладають зусиль для їхнього повноцінного розвитку, використовуючи принципи дитиноцентризму, гуманізму, добровільності, демократизації, доступності, безперервності, наступності, системності, різнорівневості, науковості, практичності, варіативності, гнучкості, ціннісного ставлення та ін.

Звертаючи увагу на неоціненну роль позашкільної освіти в державі необхідно збільшити увагу до таких закладів: підсилити навчально-методичне, матеріальне, технічне забезпечення, озброїти кваліфікованими кадрами, здатними реалізувати їхню місію та ключові завдання.

Висновки. Здійснене дослідження дозволяє зробити висновки, що активність та самостійність підростаючого покоління виявляється у творчій діяльності вихованців, в результаті розкриваються креативні, творчі здібності дітей, які у новому ракурсі дивляться на вирішенні особистих, соціальних, громадських питань та завдань і використовують власні шляхи, ідеї, проєкти для досягнення мети, втілення мрій в життя, покращення оточуючого середовища та якості життя [8]. Робота ж закладів

позашкільної освіти спрямована на створення сприятливих, комфортних умов для всебічного, гармонійного розвитку вихованців, їхніх здібностей, вмінь, навичок, талантів, формування громадської свідомості, соціальної активності, професійного самовизначення, засвоєння національних цінностей, звичаїв, традицій, досвіду, виховання патріотизму, гордості за державу, український народ, їхні здобутки та досягнення тощо.

Дослідивши історіографічну літературу та ситуацію в країні сьогодні, можна стверджувати, що позашкільна освіта є важливою та доцільною в процесі розвитку та формування всебічно розвинутої, компетентної особистості, а набутий досвід у сфері позашкільної освіти, зміст та напрями діяльності заслуговують на ретельне вивчення та використання з урахуванням умов, вимог та потреб сьогодення.

Розв'язання порушеної у статті проблеми не вичерпує всіх аспектів вивчення означеної теми. Перспективними для подальшого дослідження є питання організації дозвіллєвої діяльності дітей в умовах закладів позашкільної освіти та сприяння їхньому особистісному розвитку через зміст занять та напрями діяльності.

Список використаних джерел:

1. Абакумов А. А., Кузин Н. Г., Пузырев Ф. И., Литвинов Л. Ф. Народное образование в СССР. *Сборник документов 1917–1973 гг. Из Закона о пятилетнем плане воостановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг*. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
2. Биковська О. Позашкільна освіта: сучасний стан і візія 2030. *Освітня політика*. 2019. URL: http://education-ua.org/ru/articles/1351-pozashkilna-osvita-suchasnij-stan-i-viziya-2030
3. Вернидуб О. М., Литвиненко Г. М. Книга методиста: довідково-методичне видання. Харків: Торсінг плюс, 2006. 672 с.
4. Клімчук В. А. Історична періодизація процесу соціального виховання дітей у позашкільних закладах освіти України (20-ті – 50-ті рр. ХХ ст.). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 6. С. 94–106.
5. Костенко Л. Д. Теорія і практика розвитку позашкільної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2021. 573 с.
6. Крупська Н. К. Піклування про всебічний розвиток дітей. *Пед. твори:* в 10 т. М.: 1957. Т. 5. С. 571.
7. Логінова Л. Г. Методическая мастерская. *Историческая ретроспектива теории и практики внешкольного образования*. 2012. URL: http://dopedu.ru/metodopit/104-2012-03-07-20-39-49.html
8. Цвірова Т. Д. Розвиток дитячої творчості в умовах позашкільного закладу: сторінки історії та сучасність. *Науковий вісник Донбасу*. № 2. 2010. URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/10ttdits.pdf
9. Яковлев Д. Е. Развитие внешкольного воспитання и становление дополнительного образования: 100-летие системы. *Педагогический опыт.* 2018. С. 5.
10. Лист МОН від 17. 08. 2021 № 1/9-414 «Про організацію освітнього процесу в закладах позашкільної освіти у 2021/2022 навчальному році». URL: https://tulchyn-msk-osvita.gov.ua/docs/3082/
11. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 р. № 1841-III. Ст. 4. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text

References:

1. Abakumov, A. A., Kuzin, N. G., Puzyrev, F. I., & Litvinov, L. F. (1974). Narodnoe obrazovanie v SSSR. Sbornik dokumentov 1917 – 1973 gg. Iz Zakona o piatiletnem plane voostanovleniia i razvitiia narodnogo khoziaistva SSSR na 1946 – 1950 gg. [Public education in the USSR. Collection of documents 1917 – 1973. From the Law on the five-year plan for the restoration and development of the national economy of the USSR for 1946 – 1950]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
2. Bykovska, O. (2019). Pozashkilna osvita: suchasnyi stan i viziia 2030 [Out-of-school education: current state and vision 2030]. Education policy: Portal of public experts. Retrieved from http://education-ua.org/ru/articles/1351-pozashkilna-osvita-suchasnij-stan-i-viziya-2030 [in Ukrainian].

3. Vernydub, O. M., & Lytvynenko, H. M. (2006). Knyha metodysta: dovidkovo-metodychne vydannia [Methodist's Book: Methodological Reference Edition]. Kharkiv: Torsinh plius [in Ukrainian].
4. Klimchuk, V. A. (2017). Istorychna periodyzatsiia protsesu sotsialnoho vykhovannia ditei u pozashkilnykh zakladakh osvity Ukrainy (20-ti – 50-ti rr. XX st.) [Historical periodization of the process of children's social education in out-of-school educational institutions of Ukraine (20s – 50s of the 20th century)]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 6, 94 – 106. doi: 374.015.31:316.42 – 053.5/6 (477) «1920/1950» (045) [in Ukrainian].
5. Kostenko, L. D. (2021). Teoriia i praktyka rozvytku pozashkilnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Theory and practice of the development of extracurricular education in Ukraine (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)]. (Candidate's thesis). Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
6. Krupska, N. K. (1957). Pikluvannia pro vsebichnii rozvitok ditei [Caring for comprehensive development of children]. (Vol. 5). Moskva [in Russian].
7. Lohinova, L. H. (2012). Metodicheskaia masterskaia [Methodical workshop]. Istoricheskaia retrospektiva teorii i praktiki vneshkolnogo obrazovaniia. Retrieved from http://dopedu.ru/metodopit/104-2012-03-07-20-39-49.html [in Russian].
8. Tsvirova, T. D. (2010). Rozvytok dytiachoi tvorchosti v umovakh pozashkilnoho zakladu: storinky istorii ta suchasnist [Development of children's creativity in the conditions of an after-school institution: pages of history and modernity]. Naukovyi visnyk Donbasu, 2. Retrieved from http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/10ttdits.pdf [in Ukrainian].
9. Yakovlev, D. Ye. (2018). Razvitie vneshkolnogo vospitannia i stanovlenie dopolnitelnogo obrazovaniia: 100-letie sistemy [The development of out-of-school education and the formation of additional education: the 100th anniversary of the system]. Pedagogicheskii opyt, 5 [in Russian].
10. Letter of the Ministry of Education and Culture dated August 17, 2021 No. 1/9-414 On the organization of the educational process in out-of-school education institutions in the academic year 2021 / 2022 [in Ukrainian].
11. On out-of-school education Law of Ukraine Edition dated June 22, 2000 No. 1841-III. Art. 4 [in Ukrainian].

Dehterova V. A.,
orcid.org/0000-0001-8248-4931

EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTIONS: GENESIS OF DEVELOPMENT IN THE HISTORICAL RETROSPECTIVE OF THE CONTENT AND DIRECTIONS OF ACTIVITY

The article analyzes the genesis of development in the historical retrospective of the content and activities of out-of-school institutions. It is emphasized that out-of-school education has a long history and it is important for the functioning of modern educational institutions, the organization of an effective educational process, as well as a significant impact on the comprehensive development of students and plays a significant role in the progressive rise of the state.

Regularities and interrelation of transformations, development and formation of the maintenance, directions, tasks, the organization of activity of out-of-school educational institutions with social and political changes and a social and economic condition in a society and the state are proved.

Emphasis is placed on the fact that the impact of extracurricular education is obvious, although there are both positive and negative aspects to the experience of historical development.

Attention is drawn to the fact that during the second half of the XX – early XXI century, considerable experience has been gained in the operation of out-of-school educational institutions for educational purposes. The study of the genesis of the development of the content and activities of out-of-school educational institutions is relevant and important for today and can be used to solve educational problems of today.

It is recommended to increase the state's attention to out-of-school educational institutions: educational-methodical, material, technical support, provision of qualified personnel, which will promote the provision of quality educational services.

It is concluded that extracurricular education is important and appropriate in the development and formation of a comprehensively developed, competent personality, and the experience gained in extracurricular education, content and activities deserve careful study and use taking into account the conditions, requirements and needs of today.

Key words: out-of-school education, experience, comprehensive development, periods, content, directions, methods.

Дата надходження статті: 21.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Султанова Н. В.

УДК 378.1
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.378*

Петренко Г. О.*,*
orcid.org/0000-0002-5233-4219

МУЗИЧНА ПІДГОТОВКА В ЦЕРКОВНО-ПАРАФІЯЛЬНИХ ШКОЛАХ ПІВДНЯ УКРАЇНИ У 80-90-Х Р. ХІХ СТ.

У статті розглянуто музичну підготовку дітей у церковно-парафіяльних школах духовного відомства на Півдні України у другій половині ХІХ ст. Визначено передумови виникнення цих закладів освіти. Підкреслено, що їх поява та розвиток значною мірою сприяли формуванню системи початкової освіти регіону.

Наведено статистичні дані про церковно-парафіяльні школи та школи грамоти Херсонської єпархії з 1884 р. по 1894 р. Підтвердженням поширеності такого типу початкових шкіл та їхньої затребуваності серед широких мас населення є показник кількісного зростання учнів, а також стійка динаміка його зростання за перші 10 років існування на території Південного регіону України.

Відповідно до затверджених у 1884 р. «Правил про церковно-парафіяльні школи», навчання у школі передбачало, крім Закону Божого і церковного співу, надання елементарних знань з арифметики, письма, читання, а також виховання підростаючого покоління «у дусі церковності та державності». У забезпеченні освітнього процесу величезна роль належала вчителям. У статті наведено архівні дані про освітній рівень вчителів Херсонської єпархії у 1889-1890 н. р.

Автором акцентовано увагу на тому, що особливе місце в початковій школі серед навчальних предметів належало церковному співу, який був необхідним доповненням до Закону Божого і обов'язковим для вивчення всіма учнями. Основною метою навчання співу в церковно-парафіяльних закладах освіти було релігійно-моральне виховання та підготовка учнів до участі в церковному богослужінні. Зміст навчання включав співи молитов і церковних піснеспівів, ознайомлення з нотами. Методика викладання церковного співу в багатьох школах включала навчання «на слух». В якості посібників у деяких школах Херсонської єпархії використовувалась «Мелогармонія» Л. Шпановського. Проте зазначено відсутність єдиних підручників для викладання.

Ключові слова: музична підготовка дітей, початкова освіта, церковно-парафіяльна школа, навчання, спів, Південь України, Херсонська єпархія.

Постановка проблеми. У світлі докорінних перетворень, що відбуваються в Україні на сучасному етапі, визначення духовно-моральних принципів, які сприяють формуванню особистісної самоідентифікації, є одним з актуальних завдань. Педагогічна наука висуває різноманітні варіанти побудови оптимальної моделі виховання та освіти,

* © ***Петренко Г. О.***

які допомагають вирішити проблеми молодого покоління. Однією з необхідних вимог до розвитку педагогічної науки та вдосконалення практичної діяльності є здатність побачити в її минулому щабель та передумову сучасних педагогічних поглядів, які набувають особливого значення у зв'язку з відродженням української самобутньої школи. Особливий інтерес у контексті оновлення сучасної системи освіти викликає досвід функціонування церковно-парафіяльних шкіл.

Аналіз досліджень. У вітчизняній історії та історії педагогіки більшість робіт з предмета дослідження було створено дореволюційними вченими. Знову інтерес до вивчення зазначеної теми проявляється напочатку 90-х ХХ ст. У цьому необхідно визначити основні напрями у поглядах на проблему дослідження. Перший напрям позитивно оцінює роль церковно-парафіяльних шкіл в історії вітчизняної педагогіки (М. Вессель, С. Миропольский та ін.). Другий вектор характеризує роль шкіл, що негативно впливала на народну освіту в цілому (Б. Веселовський, П. Каптерьов, Г. Фальбррк, В. Чарнолуський, М. Чехов та ін.). Третій напрям умовно можна позначити як принцип об'єктивного аналізу подій (О. Полунов, І. Смолич та ін.) [14].

Філософсько-педагогічний аспект дослідження представлений працями таких філософів, як А. Гармаєв, С. Гессен, В. Зеньковський, І. Ільїн, К. Леонтьєв, П. Флоренський, Є. Шестун та ін.

Істотний внесок у вивчення народної освіти України другої половини XIX – початку XX ст. внесли О. Білецький, І. Зайченко, О. Сухомлинська та ін., історію розвитку музичної освіти Півдня України вивчали Т. Благова, О. Васильєва, В. Ворожбіт, В. Гуріна, М. Данилюк, А. Желан та ін.

Незважаючи на великий інтерес до історії початкової освіти України у XIX – XX ст., питання музичної підготовки дітей у церковно-парафіяльних школах вивчено недостатньо повно і тому є актуальним для подальших розвідок.

Мета статті – проаналізувати сутність та зміст музичної підготовки дітей у церковно-парафіяльних школах Півдня України у 80–90 рр. XIX ст.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічний розвиток Російської імперії, який відбувався стрімкими темпами у другій половині XIX ст., вимагав запровадження загальної початкової освіти. Поширення такого типу закладів, як церковно-парафіяльні школи, а також виокремлення заходів щодо забезпечення загальної початкової освіти вирішували низку найважливіших завдань внутрішньої політики держави. Насамперед, це сприяло усуненню безграмотності серед широких верств населення, а також формуванню духовно-морального світогляду, релігійного виховання, які, у свою чергу, закладали фундамент довіри народу до уряду та забезпечували внутрішню цілісність держави.

Широкий розвиток початкових церковних шкіл розпочався в Україні з 18 червня 1884 р., після підписання царем Олександром III «Правил про церковно-парафіяльни школи» [3]. У Південному регіоні освітня політика цього періоду призвела до чисельного зростання церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти Херсонської єпархії (табл. 1).

За даними таблиці 1 видно, що кількість церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти в Херсонській єпархії з 1884 р. за перші 10 років збільшилась на 441 од., а кількість учнів у цих школах на 16836 чол., що відображає зростання популярності початкової освіти серед широких мас населення [9].

Термін навчання в однокласній церковно-парафіяльній школі спочатку складав два роки, а у 90-х рр. він був збільшений до трьох. Вік учнів міг коливатися достатньо сильно (від 7 до 18 років), але, зазвичай, становив від 9 до 14 років. За якістю освіти церковно-парафіяльна школа знаходилася на рівні початкових шкіл інших відомств [1].

Таблиця 1

Інформація щодо функціонування церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти на території Херсонської єпархії (1895-1896 н. р.)

	1884-1885 н. р.	1885-1886 н. р.	1886-1887 н. р.	1887-1888 н. р	1888-1889 н. р.	1889-1890 н. р.	1890-1891 н. р.	1891-1892 н. р.	1892-1893 н. р	1893-1894 н. р.	1894-1895 н. р.
цер.-пар. школи	54	62	56	92	97	108	157	155	175	182	205
школи грамоти	42	64	75	200	312	374	367	320	286	302	332
усього шкіл	96	126	131	292	409	482	524	475	461	484	537
кількість учнів у цер.-пар. шк.	2 128	2 689	2 615	3 665	3 538	5 550	7 364	7 005	6 993	7 947	9 444
кількість учнів у шк. грамоти	1 403	2 012	2 117	4 683	7 359	10 063	9 772	9 852	8 740	9 417	10 923
усього учнів	3 531	4 701	4 732	8 348	10 897	15 613	17 136	16 857	15 733	17 364	20 367

Повчання дітей у необхідних істинах християнської віри – саме те, що, за словами протоієрея П. Смирнова, визначало програму церковно-парафіяльної школи [5]. Шкільний курс навчання включав Закон Божий, церковний спів, церковнослов'янську і російську мови, арифметику, письмо.

Найважливішу роль у забезпеченні процесу морального виховання та освіти грали вчителі (світські та священнослужителі). Більшість з них мали середню освіту.

У 1889–1890 н. р. у Херсонській єпархії (крім Тираспольського і Єлисаветградського повітів) 212 вчителів церковно-парафіяльних шкіл за освітою розподілялися наступним чином: 30 осіб закінчили духовну семінарію і середні навчальні заклади, 20 осіб закінчили вчительські семінарії і мали свідоцтва на звання вчителя. Інші або не закінчили повного курсу середніх навчальних закладів, або були випускниками початкових закладів: духовних училищ, прогімназій, міських та народних училищ [10].

Церковний спів у шкільному курсі був необхідним доповненням до Закону Божого, зокрема до пояснення богослужіння, метою якого було пожвавлення та зміцнення учнів у церковно-молитовному почутті та приготування їх до свідомої та дієвої участі у церковно-суспільній молитві, а тому, як і вивчення Закону Божого, мав бути обов'язковим для всіх учнів [7].

Програма з церковного співу, затверджена Святійшим Синодом у 1886 р., включала навчання співу молитов та церковних співів, ознайомлення з нотами [6]. На вивчання цього предмета відводилося 2 уроки протягом години та 4 півгодинних на тиждень. Навчання співу «на слух» становило основу методики викладання. У деяких школах посібниками служили «Мелогармонія» інспектора народних училищ м. Одеси Л. Шпановського [12]. Проте не у всіх церковно-парафіяльних школах Херсонської єпархії виконувалась програма, тому священикам було рекомендовано приділяти особливу увагу навчанню церковному співу як одному з головних предметів у школі [11].

Викладати спів мав право будь-який вчитель, який знав нотний повсякденний спів і розумів свій учительський обов'язок [3]. Якість навчання беспосередньо залежала від умінь та старань викладача.

У 1890 р. при Григор'єво-Бізюковому монастирі, який знаходився недалеко від м. Херсона, було відкрито церковно-парафіяльну школу для дітей службовців та робітників монастиря. Гордістю цієї школи стало навчання співу. Викладав

церковний спів чернець отець Олександр, завдяки зусиллям якого всі учні школи вміли співати [4].

Через те, що мало хто з учителів володів регентським мистецтвом і розумів хоровий спів, правильно організовані хори існували в небагатьох школах [13]. Але в Україні існували заклади, де додатковим предметом вводилося навчання музиці. Наприклад, у Заболоцькій церковно-парафіяльній школі Київської єпархії у 1899 р. Був організований духовий оркестр, який разом із хором виступав на народних читаннях і залучав масу слухачів [2].

Висновок. Таким чином, у початкових церковно-парафіяльних школах Півдня України другої половини XIX ст. церковні співи викладалися згідно з «Програмою викладання церковного співу в церковно-парафіяльних школах», затвердженою Святішим Синодом у 1886 р. Зміст навчання складали, переважно, церковні піснеспіви, молитви і вивчення нот. У низці закладів освіти навчання проводилося з «голосу» вчителя, в інших – з голосу та по нотах, досягаючи успішних виховних результатів.

Навчання церковного співу в початковій школі вважалося обов'язковим для всіх учнів і розглядався у різних значеннях: виховному (покращує смак, привчаючи учнів до витонченого та прекрасного; вирощує релігійно-моральні та патріотичні почуття); освітньому (повідомляє безліч корисних теоретичних та практичних знань та умінь; літургійних, історичних та літературних відомостей); практичному (діяльна участь дітей у богослужінні) [8].

Практика музичного виховання дітей у церковно-парафіяльних школах Півдня України другої половини XIX ст. займає особливе місце в системі початкової народної освіти і представляє беззаперечний інтерес для сучасних учителів і науковців, заслуговуючи на ретельне всебічне вивчення, що може становити перспективи подальших досліджень у заданому напрямі.

Список використаних джерел:

1. Житенев Т. Е. Церковноприходские школы в России (1884-1918 гг.): автореф. дисс. ... канд. ист. наук. Москва, 2004. 26 с.
2. К. Н. Музыка и пение в наших учебных заведениях. *Русская музыкальная газета.* 1899. № 21–22. С. 21-22.
3. «Руководитель» церковно-приходских школ / сост. Н. В. Чуйковский. Староконстантинов: Скоропечатня С. А. Аренберга, 1889. 197 с.
4. С. В. Тридцать дней в Григорьево-Бизюковом монастыре. *Народное образование.* 1910. Т. I, кн. 1. С. 153–154.
5. Смирнов П. Достоинство и народное образование. *Пермские епархиальные ведомости.* 1885. № 27. С. 377.
6. Об инструкциях для наблюдателей церковно-приходских школ. *Государственный архив Пермского края*. Ф. 147. Оп. 1. Ед. хр. 1. *Л*. 42.
7. Объяснительная записка к программе церковного пения в церковно-приходских школах. *Херсонские епархиальные ведомости*. 1886. № 20. С. 498.
8. О преподавании в начальных школах церковного пения. *Херсонские епархиальные ведомости*. 1887. № 23. С. 1008–1010.
9. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Херсонской епархии за 1895-96 учебный год. *Херсонские епархиальные ведомости*. 1897. № 9. С. 255.
10. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Херсонской епархии в 1889-1890 уч. г. *Херсонские епархиальные ведомости*. 1891. № 12. С. 194–195.
11. Отчет о состоянии церковно-приходских школ Херсонской епархии в 1885–86 учебном году. *Херсонские епархиальные ведомости*. 1887. № 14-15. С. 601.
12. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Херсонской епархии за 1895-96 учебный год. *Херсонские епархиальные ведомости*. 1897. № 17. С. 511.
13. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты по Херсонской епархии за 1893-94 учебный год. *Херсонские епархиальные ведомости*. 1895. № 12. С. 359.

14. Ященко Р. В. Развитие церковно-приходских школ России (вторая половина XIX – начало XX века): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 22 с.

References:

1. Zhitenev, T. E. (2004). *Tcerkovnoprikhodskie shkoly v Rossii. 1884-1918 gg.* [Parish schools in Russia. 1884-1918]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Moskva [in Russian].
2. K. N. (1899). Muzyka i penie v nashikh uchebnykh zavedeniiakh [Music and singing in our educational institutions]. *Russkaia muzykalnaia gazeta*, 21–22 [in Russian].
3. Chuikovskii, N. V. (Ed.). (1889). *«Rukovoditel» tcerkovno-prikhodskikh shkol* ["Head" of parochial schools]. Starokonstantinov: Skoropechatnia S. A. Arenberga [in Russian].
4. S. V. (1910). Tridtcat dnei v Grigorevo-Biziukovom monastyre [Thirty days in the Grigorevo-Biziukov Monastery]. *Narodnoe obrazovanie* 1, 1, 153–154 [in Russian].
5. Smirnov, P. (1885). Dostoinstvo i narodnoe obrazovanie [Dignity and public education]. *Permskie eparkhialnye vedomosti,* 27, 377 [in Russian].
6. Ob instruktciiakh dlia nabliudatelei tcerkovno-prikhodskikh shkol [About instructions for supervisors of parochial schools] (Fund 147. Inventory 1. File 1. Leaf 42). State Archive of the Perm Territory [in Russian].
7. Obiasnitelnaia zapiska k programme tcerkovnogo peniia v tcerkovno-prikhodskikh shkolakh [Explanatory note to the program of church singing in parochial schools]. (1886). *Khersonskie eparkhialnye vedomosti,* 20, 498 [in Russian].
8. O prepodavanii v nachalnykh shkolakh tcerkovnogo peniia [About teaching church singing in elementary schools]. (1887). *Khersonskie eparkhialnye vedomosti*, 23, 1008–1010 [in Russian].
9. Otchet o sostoianii tcerkovno-prikhodskikh shkol i shkol gramoty Khersonskoi eparkhii za 1895-96 uchebnyi god [Report on the state of parochial schools and literacy schools of the Kherson diocese in the academic year 1895–96]. (1897). *Khersonskie eparkhialnye vedomosti,* 9, 255 [in Russian].
10. Otchet o sostoianii tcerkovno-prikhodskikh shkol i shkol gramoty Khersonskoi eparkhii v 1889-90 uchebnom godu [Report on the state of parochial schools and literacy schools of the Kherson diocese in the academic year 1889–90]. (1891). *Khersonskie eparkhialnye vedomosti,* 12, 194-195 [in Russian].
11. Otchet o sostoianii tcerkovno-prikhodskikh shkol Khersonskoi eparkhii v 1885–86 uchebnom godu [Report on the state of parochial schools of the Kherson diocese in the academic year 1885–86]. (1887). *Khersonskie eparkhialnye vedomosti,* 14–15, 601 [in Russian].
12. Otchet o sostoianii tcerkovno-prikhodskikh shkol i shkol gramoty Khersonskoi eparkhii za 1895-96 uchebnyi god [Report on the state of parochial schools and literacy schools of the Kherson diocese for the academic year 1895–96]. (1897). *Khersonskie eparkhialnye vedomosti,* 17, 511 [in Russian].
13. Otchet o sostoianii tcerkovno-prikhodskikh shkol i shkol gramoty po Khersonskoi eparkhii za 1893-94 uchebnyi god [Report on the state of parochial schools and literacy schools in the Kherson diocese for the academic year 1893–94]. (1895). *Khersonskie eparkhialnye vedomosti,* 12, 359 [in Russian].
14. Yashchenko, R. V. (2005). *Razvitie tcerkovno-prikhodskikh shkol Rossii (vtoraia polovina XIX – nachalo XX veka)* [The development of parochial schools in Russia (the second half of the 19th − the beginning of the 20th century)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Volgograd [in Russian].

Petrenko H. O.
orcid.org/0000-0002-5233-4219

MUSIC TRAINING IN CHURCH PARISH SCHOOLS OF SOUTHERN UKRAINE IN THE 80-90'S OF THE XIX CENTURY

Children's musical training in church parish schools of the theological department in the South of Ukraine in the second half of the 19th century has been examined in the article. The prerequisites for the creation of these educational institutions have been determined. It is emphasized that their creation and development greatly contributed to the formation of the region's primary education system.

The author provides statistical data on church parish schools and literacy schools of the Kherson diocese from 1884 to 1894. The prevalence of this type of primary schools and their demand among the broad masses of the population is confirmed by the indicator of the quantitative growth of pupils, as well as the steady dynamics of its growth over the first 10 years of its existence in the territory of the Southern region of Ukraine.

According to the "Rules on Church Parish Schools" approved in 1884, education in the school provided, in addition to the Law of God and church singing, the provision of elementary knowledge of arithmetic, writing, reading, as well as the education of the younger generation "in the spirit of ecclesiasticism and statehood" . Teachers played a huge role in ensuring the educational process. The article provides archival data on teachers' educational level of the Kherson diocese in the academic year 1889-1890.

It is underlined by the author the fact that a special place in primary school among educational subjects belonged to church singing, which was a necessary addition to the Law of God and mandatory for all pupils to study. The main goal of teaching singing in church parish educational institutions was religious and moral education and preparing pupils for participation in church worship. The training content included singing prayers and church hymns, familiarization with notes. The method of teaching church singing in many schools included learning by ear. "Meloharmonia" by L. Shpanovskyi was used as manuals in some schools of the Kherson diocese. However, it is noted that there weren't unified teaching textbooks.

Key words: children's musical training, primary education, church parish school, study, singing, Southern Ukraine, Kherson diocese.

Дата надходження статті: 14.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С.С.

УДК 37.14
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi51.379*

Прокопів Л. М.*,*
orcid.org/0000-0001-8661-510X
Бандура Л. Р.*,*
orcid.org/0000-0002-5233-4219

ІСТОРІОГРАФІЯ ЗАКОНОДАВЧОЇ БАЗИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ (1991–2017 РР.)

У статті проаналізовано історіографію законодавчої бази, яка стосується розвитку інноваційних технологій в Україні (кінець XX ст. – початок XXI ст.). У дослідженні згідно з визначеними етапами доведено, що в нормативних актах наголошувалося на тому, що інновації є невід'ємною частиною освіти. Детально розкрито основні питання історіографії інновацій, проаналізовано документи, матеріали форумів, конференцій щодо стану, розвитку, причин і шляхів розвитку інновацій. Починаючи з 1991 року, інноваційна освіта набула важливого значення. У цей час відстежується чіткий перехід від традиційної методики навчання та виховання до пошуку актуальних підходів, що зумовлено новими запитами суспільства.

Умовно питання розвитку інноватики розподілено на певні етапи: перший – 1991–1999 рр. – розгляд загальних проблем інноватики; другий умовно виділений етап (1999–2009 рр.) – етап апробації інноваційно-педагогічних технологій; третій етап 2009–

* © ***Прокопів Л. М.***
* © ***Бандура Л. Р.***

2017 рр. Пов'язуємо його з реалізацією та впровадженням інноваційних технологій в освітній процес.

У статті проаналізовано, що в законодавчих актах наголошено на необхідності комп'ютеризації навчального процесу, апробації ІКТ та ІПТ. Освіта спрямована те, щоб навчити студента самонавчанню, залучити до наукової роботи. З'являються нові методи роботи, що зміцнюють освіту всього Європейського простору: навчальні візити, обмін досвідом, конференції тощо. Усе частіше виникає можливість брати участь у науково-педагогічних конкурсах, що сприяє розвитку інноватики студентів, їхньої впевненості, можливості самостійно шукати інформацію, систематизувати її, робити доповіді і в подальшому цікаво подавати матеріал. На цьому історичному етапі відбувається перетворення освіти в схожу до сучасної системи.

Ключові слова: школа, освіта, інновація, інноваційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, інноваційний прорив.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку інноваційного суспільства формування інноваційних процесів є одним з важливих пріоритетів. Наразі освітній прорив характеризується глобальною технологізацією всіх сфер суспільного життя, що спрямоване на його інформатизацію, запровадження інноваційної, нестандартної системи навчання. За таких умов постійно зростають вимоги до підвищення рівня вищої освіти. Одним із пріоритетних напрямів модернізації галузі освіти є впровадження інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують перебудову освітнього процесу в закладах вищої освіти та сприяють його ефективності, інтеграції української системи освіти до європейської. У цьому контексті проблематика публікації є актуальною і доречною.

Аналіз досліджень. Варто зазначити, що питання інноваційної освіти в Україні висунуте чи не на перший план. Сучасними вченими (О. Зінченко, О. Шендерук та ін.) детально проаналізовано особливості й сутність інновацій у сучасній освіті. Окремий пласт напрацювань у сфері освіти складають праці щодо стану вищої освіти України, її розвитку щодо впровадженням інноваційних педагогічних технологій. Ці проблеми розкривають В. Биков, В. Гапон, А. Гуржій та ін.

Про необхідність розвитку інновацій свідчить кількість прийнятих державою законодавчих актів за роки незалежності держави, серед яких хочемо виділити програму «Освіта (Україна XXI століття)», закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про загальну середню освіту» тощо.

Законодавча база щодо становлення інноваційних технологій як важливих складових навчання, виховання та формування освітянської молоді, становить великий пласт інформації, яка потребує детального вивчення, аналізу, систематизації та визнання у сфері освіти, оскільки її ще не достатньо вивчено й опрацьовано в науковій літературі.

Мета статті – аналіз та систематизація законодавчої бази щодо інноваційних технологій в Україні.

Виклад основного матеріалу. Особливості історіографії порушеної проблеми ми розглядатимемо поетапно, починаючи з 1991 року. Перший етап – 1991–1999 рр. Варто зазначити, що саме 90-ті рр. XX століття відігравали значну роль у розвитку Україні як самостійної незалежної держави. Для подальшого розуміння проблеми проаналізуємо законодавчі документи з питань «інноватики».

Освіта – це основний чинник розвитку економічно стійкої та сильної держави, її культурного та духовного становлення. Інноватика як категорія прописана у низці освітньо-правових документів, що надали поштовх до швидкого розвитку сучасної освіти, серед яких: програма «Освіта (Україна XXI століття)», закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», указах Президента України

«Про Національну доктрину розвитку освіти», «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», концепція «Нова українська школа» та ін.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (1991), а також унесених поправок до нього (в 1996 та 2017 роках), освіта в Україні керується сучасними інноваційними принципами, як-от: гнучкості та прогностичності, безперервності й різноманітності, відповідності освіти світовому рівню, а постійному інноваційному розвитку та адаптації відповідно до потреб суспільства. Звідси і бере початок наш умовно розподілений етап у проблематиці вивчення інноватики в освітньому процесі [9].

Важливим документом, в якому розглядаються питання інноватики, є прийнята Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (1992). У ній наголошувалося на тому, що стан освіти України в ті роки не відповідав вимогам. Важливою метою Програми було визначення основних шляхів реформування системи освіти. Серед таких реформ є впровадження в освітній простір як середньої школи, так і вищої освіти нових педагогічних технологій, які забезпечили б ефективне навчання та виховання дітей і майбутніх фахівців у вищих закладах. Ці проблеми розвитку вищої освіти в Програмі «Освіта» (Україна XXI століття)» акцентовано в ред. 1996 року [13, с. 72].

У 1996 році реформа освіти в Україні набула нового значення. Передбачалось затвердження Державних стандартів дошкільної, загальної, професійної та вищої освіти. З того моменту традиційна раціональна система освіти, звичайно, з одного боку, створювала величезне підґрунтя для розвитку інноваційного освітнього простору, але з іншого – призвела до зміни пріоритетів. Виникла нагальна потреба змінити методику навчання та виховання. Основною проблемою, з якою стикалось суспільство, на той час, була невідповідність освітнього рівня випускників європейським стандартам і вимогам. Саме тому в системі освіти України 1990-х років знайшли місце інноваційні технології, які все частіше впроваджувались в освітній процес і школи, і ЗВО [13, с. 72].

У 90-х рр. XX ст. в освітній сфері стрімкого розвитку набув процес упровадження в заклади освіти ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), що забезпечує формування технічно та технологічно освіченої творчої особистості, яка готова здійснювати трудову діяльність, здатна подбати про свій саморозвиток та зробити внесок у покращення умов життя в державі. Після прийняття у 1998 році Закону України «Про концепцію Національної програми інформатизації» відбулось централізоване оснащення ЗНЗ комп'ютерним обладнанням. Уперше Постановою Кабінету Міністрів України від 22.03.1999 № 431 було затверджено завдання та проєкти Національної програми інформатизації України, державним замовником яких виступало Міністерство освіти України. У межах цих проєктів розпочалося створення великих комп'ютерних мереж для цілей освіти і науки, комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, розробка і впровадження інтелектуальних і дистанційних технологій навчання [7].

Як бачимо, в 1991–1999 рр. – умовно виділеному першому етапі розвитку інновацій – про інновації йдеться мова тільки в загальному. Першочергово на цьому етапі вирішувались проблеми складової інноватики – комп'ютеризації закладів освіти, адже це давало можливість спростити та систематизувати роботу вищих закладів освіти, перевести паперову інформацію в цифрову, а також надати закладам освіти доступ до інтернету.

Другий умовно виділений нами етап (1999–2009 рр.) – апробації інноваційно-педагогічних технологій, який захопив процес інноваційного навчання на всіх ланках освіти. Проаналізуємо детальніше вищу школу. Аналіз Концепції вищої освіти (1999 р.) показав дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників та застарілими змістом, структурою та технологіями навчання, моделями професійного розвитку працівників, які були зорієнтовані на формальне виконання всіх

вимог, а не на професійний розвиток і зростання педагогічних спеціалістів. Тому, з 1999 року в багатьох ЗВО почала реалізовуватись нова Концепція вищої освіти. Вона передбачала зміни: змісту, структури та технологій навчання. Змістовна характеристика цього етапу: відбувся перехід до Болонської системи навчання, а також індивідуалізація, інформатизація процесу навчання [13, с. 72–73].

Так, у Законі «Про інноваційну діяльність» (2002) у ст. 1 чітко визначається термін «інновації» − «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [6].

У документі підтверджувалося, що інноваційною технологією може називатись не тільки новостворена, а й вдосконалена вже існуюча технологія.

В Указі Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002) йде мова про те, що необхідною умовою успішного розвитку вищої освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес задля успішної адаптації молоді в інформаційному суспільстві [8].

Детально про впровадження інновацій у професійно-технічну освіту наголошено в законі «Про професійно-технічну освіту» (2004). У ст. 7 вказано, що до повноважень спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади у сфері професійно-технічної освіти належать: організація науково-методичного забезпечення професійно-технічної освіти, упровадження в навчально-виробничий процес досягнень науки, техніки, нових технологій, передового досвіду та інноваційних педагогічних технологій [12].

Як бачимо, на цьому етапі впровадження інновацій обов'язковим є введення в роботу зі студентами нових підходів до навчання. На підтвердження цього виданий у 2005 році Указ «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», в якому питання інформатизації та комп'ютеризації освіти, як складової інновацій було винесено чи не на перший план освітнього зростання. У ньому наголошено, що з метою дальшого розвитку освіти в Україні, її інтеграції у світовий освітній простір слід передбачати щорічно під час розробки проєктів законів про Державний бюджет України бюджетні призначення на: видання достатньої кількості навчально-методичної літератури, модернізацію матеріально-технічної бази загальноосвітніх, вищих навчальних закладів; забезпечити ефективне використання інформаційних, зокрема мультимедійних та електронних засобів навчання, створення мережі інформаційного забезпечення сфери освіти, запровадження інтерактивних методів навчання [5].

Наступний етап – це 2009–2017 рр. Пов'язуємо його з реалізацією та впровадженням інноваційних технологій в освітній процес. Початком цього етапу став Болонський стратегічний форум, що відбувся у Лувені-ла-Ньов 29 квітня 2009 р., у якому взяли участь міністри вищої освіти 46 європейських країн-учасниць Болонського процесу та представники інших країн [3, с. 382].

У Декларації форуму було акцентовано питання глобальної співпраці і партнерства у вищій освіті. Зокрема зазначалося, що слід запровадити додаткові, новітні методи роботи, такі, як: взаємне навчання, навчальні візити та інша діяльність для поширення інформації щодо розширення та зміцнення Європейського простору вищої освіти і його взаємодії з європейським дослідницьким простором.

Таким чином, на початку XXI ст. освіта стала об'єктом пріоритетної уваги міжнародної спільноти. Проявом цієї тенденції став початок нового етапу європейської освітньої політики, що був оформлений в межах програми «Освіта та професійна підготовка 2010», яка була затверджена ще у травні 2000 р. на засіданні Єврокомісії в Лісабоні [1, с. 411].

Завдяки цьому форуму ми отримали змогу впроваджувати європейську

інноватику в освітній процес ЗВО.

Важливим для нашого дослідження є «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». в якій висвітлено наступні проблеми: повільне здійснення інформатизації системи освіти, упровадження в освітній процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій; відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності; неготовність певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності [4].

Одним із стратегічних напрямів розвитку є: розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі.

Національна стратегія передбачає забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводження навчально-виховного процесу.

Відповідно до «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) модернізація системи освіти має відбуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI століття, інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір. Зокрема, серед ключових напрямів освітньої політики мають бути розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [4].

У змінах, унесених у Закон «Про освіту» від 05.09.2017, указується, що: педагогічні працівники, які впроваджують і поширюють методики інноваційного навчання (компетентнісного навчання та нові освітні технології) мають право отримувати доплату за успішне проходження сертифікації [10].

Інноваційним проривом в освіті стало затвердження Концепції «Нова українська школа» (2017). Згідно з реформою загальної середньої освіти випускник нової української школи – це інноватор, людина, що здатна змінювати все довкола на краще, імпровізувати, критично мислити та бути конкурентом на ринку праці [13, с. 74].

Висновки. Отже, проаналізувавши нормативно-правову базу освітнього процесу у вищій школі, можемо зробити висновки, що освітня система впродовж виділених нами етапів працювала на оновлення. А саме: уведення в навчальний процесс інноваційних технологій, підходів, моделей розвитку. Дана публікація не розкриває всі аспекти проблеми, перспективним для нашого дослідження буде вивчення джерельної бази (архівних матеріалів, думок очевидців становлення освітнього процесу в незалежній Україні тощо) щодо історіографії розвитку інновацій у державі.

Список використаних джерел:

1. Артьомов І. В., Студеняк І. П., Головач Й. Й., Гусь А. В. Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід: навч. посібн. Ужгород: *ПП АУТДОР-ШАРК,* 2015. 360 с.
2. Гройсман В. Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти Нова українська школа. Київ: Верховна рада України. № 903-р. 484 с.
3. Законодавчі акти України з питань освіти: Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. Київ: Вид-во Парламент, 2004. 404 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: затв. Указом Президента України від 25.06.2013 року. №344. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text
5. Про заходи МОН України по реалізації Указу Президента щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні»: наказ від 29.07.2005 № 453. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0454290-05#Text
6. Про інноваційну діяльність: Закон України від 26.12.2002 № 380-IV, URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text

7. Про Концепцію Національної програми інформатизації. *Відомості Верховної Ради України (ВВР).* 1998. № 27-28. Ст. 182. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text
8. Про Національну доктрину розвитку освіти»: Указ Президента України від 17.04.2002. 2002. № 34. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text
9. Про освіту: Закон України від 04.06.1991 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Tex
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#n2
11. Про проведення Всеукраїнського конкурсу інноваційних технологій у сфері професійно-технічної освіти у 2013 році: Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.06.2013 № 862. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0791-13
12. Про професійно-технічну освіту: Закон України від 26.12.2002. № 380-IV URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text
13. Шендерук О. Б. Аналіз вищої освіти України кінця XX – початку XXI століття. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Соціальні робота. Соціальна педагогіка.* Київ, 2014. Серія 11. С. 70-76.

References:

1. Artomov I. V., Studeniak I. P., Holovach Y. Y., Hus A. V. (2015) Innovatsii u vyshchii osviti: vitchyznianyi i zarubizhnyi dosvid. [Innovations in higher education: domestic and foreign experience]. *Navch. posibn.* Uzhhorod: PP AUTDOR-ShARK, № 23 [in Ukrainian].
2. Hroisman V. (2017) Pro zatverdzhennia planu zakhodiv na 2017-2029 roky iz zaprovadzhennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity Nova ukrainska shkola [On approval of the action plan for 2017-2029 on the implementation of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education New Ukrainian School]. Kyiv. № 903-r [in Ukrainian].
3. Zakonodavchi akty Ukrainy z pytan osvity (2004) [Legislative acts of Ukraine on education.] Verkhovna Rada Ukrainy, Komitet z pytan nauky i osvity. Kyiv. Parlament [in Ukrainian].
4. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]. NO 344 (2013). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text [in Ukrainian].
5. About measures of MES of Ukraine on implementation Decree of the President of Ukraine "On urgent measures to ensure the functioning and development of education in Ukraine». NO453. (2005) Retrieved from URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0454290-05#Text [in Ukrainian].
6. About innovative activity: NO 380-IV (2002) Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text [in Ukrainian].
7. On the Concept of the National Informatization Program: Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR). NO 27-28, article t.182 (1998). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian].
8. On the National Doctrine of Education Development ": Decree of the President of Ukraine NO 347. (2002). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text [in Ukrainian].
9. About the education. NO2145-VIII. (2017) Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text [in Ukrainian].
10. About the education. (1991). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/lawsshow/2053-19#n2 [in Ukrainian].
11. About the holding the All-Ukrainian competition of innovative technologies in the field of vocational education in 2013. NO 863. (2013). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0791-13 [in Ukrainian].
12. About the vocational education. NO 380-IV. (2002). Retrieved from. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian].
13. Shenderuk O. B. (2014) Analiz vyshchoi osvity Ukrainy kintsia XX – pochatku XXI stolittia [Analysis of higher education in Ukraine in the late twentieth - early twenty-first century] Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Sotsialni robota. Sotsialna pedahohika. Kyiv. Seriia 11. [in Ukrainian].

Prokopiv L. M.,
orcid.org/0000-0001-8661-510X
Bandura L. R.,
orcid.org/0000-0001-8504-347X

HISNTORIOGRAPHY OF THE LEGISLATIVE BASE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DEVELOPMENT IN UKRAINE (1991–2017)

The historiography of legislative base that touches development of innovative technologies in Ukraine (the end of XX of century - the beginning of XXI of century) is analysed in the article. According to the stages in the study was proved that the normatively-legal acts emphasized that innovation is an integral part of education. In a publication in detail are analysed the basic questions of historiography of innovations, documents, forums, conferences about state, development, reasons and ways of development of innovations. Beginning from 1991, innovative education purchased an important value. In this time is watched a clear transition from traditional methodology of studies and education to the search of new approaches that are provoked by the new queries of society. Conditionally the question of development of innovation is divided on the certain stages: the first – 1991–1999 – consideration of general issues of innovations; the second – 1999–2009 – the stage of innovative and pedagogical technologies approbation; the third stage – 2009–2017 – is linked with realization and introduction of innovative technologies in an educational process. The article analyzes that the legislation states the need for computerization of education and testing of information and communication technologies and pedagogical innovative technologies. Education is directed to teach a student of self-training, and bring over to the advanced study. Appear new methods of work, that strengthen formation of all European space: educational visits, exchange experience, conferences and others like that. More often come opportunities to participate in scientific and pedagogical competitions that develop the system of students' innovations, their confidence, opportunities to independently search for information, make reports and further interestingly submit material.

At this historical stage, education is being transformed into something similar to the modern system.

Key words: education, school, innovation, innovative technologies, information and communication technologies, innovative breakthrough.

Дата надходження статті: 18.12.2021 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Стинська В. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алєксєєв Олександр Олексійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спорту і спортивних ігор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Бандура Ліля Романіна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Білавич Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Богданов Євген Павлович – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Борис Уляна Зіновіївна – кандидат педагогічних наук, викладач Коломийського педагогічного фахового коледжу Івано-Франківської обласної ради.

Височан Леся Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Главацька Юлія Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Гончар Михайло Васильович – кандидат педагогічних наук, начальник управління освіти, культури, молоді, туризму та спорту Бериславської міської ради Херсонської області.

Губарєва Дар'я Вячеславівна – доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Дегтерьова Вікторія Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Долинська Олеся Олегівна – доктор філософії, доцент кафедри туризму, фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Єгорова Інга В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Жубржицька Ольга Вікторівна – кандидат економічних наук, викладач недільної школи РГ УПЦ преп. Сергія Радонезького.

Злобіна Олена Вікторівна – старший викладач кафедри соціально-гуманітарних та фундаментальних дисциплін Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», аспірант Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Івженко Інна Борисівна – кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Індісова Мар'яна Романівна – магістрантка кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Карпенко Олена Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Корх Майя Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної механіки Національного університету «Одеська морська академія».

Кравець Надія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Ліпшиць Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Матвієнко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Матішак Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Озекін Антон В'ячеславович – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Петренко Ганна Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Петрик Дмитро Петрович – аспірант кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Петько Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Прокопів Любов Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Розман Ірина Іллівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету.

Романюк Вікторія Леонідівна – старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; аспірант Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Рускуліс Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Савченко Андрій Олексійович – аспірант кафедри іноземних мов Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Савчук Борис Петрович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Севрук Вячеслав Анатолійович – аспірант кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету; професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Совтис Наталія Миколаївна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету.

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальних та загально-технічних дисциплін Первомайського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Степаненко Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

Стинська Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Сушко Володимир Володимирович – доктор філософії, учитель української мови та літератури Херсонської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 4 Херсонської міської ради.

Худенко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, проректор з навчально-методичної роботи, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Янковська Світлана Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 51

ISSN 2616-5597

Коректори – Худенко О. М., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 09.02.2022 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 30. Наклад 55.

Друк здійснено з оригінал–макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.
Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37–02–00
E–mail: info@academy.ks.ua