



ЗАКАРПАТСЬКИЙ
ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ



Continuous Education: Current Discourses

75th Anniversary of
Zakarpattia Institute of Postgraduate
Pedagogical Education





CONTINUOUS EDUCATION: CURRENT DISCOURSES

Edited by Yaroslav Syvokhop
and Jakub Świerzawski

*The monograph is dedicated to the 75th Anniversary of
Zakarpatty Institute of Postgraduate Pedagogical Education*

Series of monographs
Faculty of Architecture,
Civil Engineering and Applied Arts
University of Technology, Katowice
Monograph 49

Publishing House of University of Technology, Katowice, 2022

Editorial board :

Borys Kachur – PhD of Pedagogical Science, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine)

Lidija Khodanich – PhD of Pedagogical Science, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine)

Vasyl Khymynets – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine)

Paweł Mikos – University of Technology, Katowice

Viktor Oros – PhD of Physics and Mathematical Sciences, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine)

professor WST dr Aleksander Ostenda – University of Technology, Katowice

Hanna Reho – PhD in Pedagogical Science, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine)

dr inż. arch. Jakub Świerzawski – University of Technology, Katowice

Magdalena Wierzbik-Strońska – University of Technology, Katowice

Reviewers :

dr Sławomir Śliwa – the Academy of Management and Administration in Opole

Yevheniia Skvorchevska – PhD, Associate Professor,
State Biotechnological University (Ukraine)

Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts, University of Technology, Katowice

Monograph · 49

The authors bear full responsible for the text, data, quotations, and illustrations

Copyright by University of Technology, Katowice, 2022

ISBN 978-83-963977-3-7

DOI:10.54264/M004

Editorial compilation

Publishing House of University of Technology, Katowice
43 Rolna str. 43 40-555 Katowice, Poland
tel. 32 202 50 34, fax: 32 252 28 75

CONTENT

INTRODUCTION.....	5
Section 1. THE ESSENCE OF MODERN EDUCATIONAL POLICY.....	7
Non-governmental Participants in Modern Ukrainian Educational Policy. Experience of	
1.1 Interaction and Influences	
<i>Oksana Ivats</i>	7
1.2 Management in a Modern Quality System of In-service Training at the University	
<i>Viola Tamášová, Silvia Matúšová</i>	14
1.3 Interiorization of Knowledge as a Means of Activating Professional Competence of	
Future Teacher-Musicians	
<i>Viktoriia Hura</i>	23
1.4 Blended Learning in the Context of Lifelong Learning	
<i>Maia Sevcuiuc, Angela Sirghi</i>	31
1.5 Postgraduate Pedagogical Education in the Conditions of New Ukrainian School	
<i>Maria Kiryk, Zoriana Vakolia</i>	41
1.6 Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education: History, Present,	
Prospects	
<i>Yaroslav Syvokhop, Maryna Sheian</i>	48
Section 2. INNOVATIVE AND COMPETENCE ORIENTATION OF CONTINUOUS	
EDUCATION.....	54
The European Dimension and Innovation and Competence Overview of Continuous	
2.1 Education	
<i>Vasil Khiminets</i>	54
2.2 Innovative Educational Activity in Ukraine: Managerial Aspect	
<i>Tetiana Grabovska, Oleksandr Grabovskyy</i>	65
2.3 Professional Standard of a Modern Ukrainian Teacher	
<i>Roman Ofitsynskyy</i>	74
2.4 Conceptual Approaches to the Application of Innovative Educational Technologies	
in Primary School	
<i>Marianna Ostrovska</i>	81
2.5 Entrepreneurial Competence as a Structural Component of the Professional	
Competence of a Modern Teacher	
<i>Liudmyla Hutsol</i>	92
2.6 Implementation of STEM Technologies in Distance Learning	
<i>Viktor Oros, Vasyl Petechuk, Yuliia Petechuk</i>	99
2.7 Organization Principles of Industries Laboratory Workshops as Factors in Digital	
Education Quality Ensuring	
<i>Tetyana Neroda</i>	107

Section 3. EDUCATION OF THE POLY CULTURAL ENVIRONMENT.....	117
3.1 Multicultural Education in the Conditions of Globalization	
<i>Boris Kachur, Myroslava Kachur.....</i>	117
3.2 Language and Communicative Competence of the Teacher in the Conditions of Polycultural Environment: Perspective of Postgraduate Education	
<i>Lidiya Khodanich.....</i>	126
3.3 Generation of Language Competence of General Secondary Education Accessories in the Syntax Study Process	
<i>Tetiana Hnatkovych.....</i>	133
3.4 Competence Preparation of Future Teachers for Educational Activities in the Intercultural Environment	
<i>Oleksandr Ostrovski.....</i>	140
3.5 The Art of Plastic (Portrait) as a Means of Civic Education in a Modern School	
<i>Petro Khodanich, Myhajlo Khodanich.....</i>	152
3.6 Educational Status of Subcarpathian Romanis/Gipsies (Subcarpathia, Ukraine)	
<i>Béla Gabóda, Éva Gabóda.....</i>	160
Section 4. GENESIS OF INCLUSIVE, PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION	172
4.1 Organizational Features of Creating an Inclusive Educational Environment in General Secondary Education Institutions	
<i>Olena Pozniak, Yuliia Bondarenko.....</i>	172
4.2 The Role of Inclusive Resource Centers in Ensuring that Persons with Special Educational Needs Receive Quality Education	
<i>Olena Vorotyntseva.....</i>	182
4.3 Gender Education and Analysis of Self-Awareness Aspects Development Level Related to the Children's Gender and Age Identification in Preschool Childhood	
<i>Hanna Reho, Livia Balogh.....</i>	192
4.4 Pedagogical Orientation of the Main Directions of Preschool Education Management in the Region	
<i>Leonida Pisotska.....</i>	207
4.5 Introduction in the Educational Process of Preschool Education Institutions of New Approaches and Elements of Solution Technology of Inventory Institutions	
<i>Tetiana Palko, Olga Romanchak.....</i>	214
Section 5. THE ROLE OF PERSONALITY IN THE DEVELOPMENT OF CONTINUOUS EDUCATION.....	224
5.1 Formation of Value Orientations of Personality in the Context of Transformations of Modern Society	
<i>Viktoriia Sichka.....</i>	224
5.2 Meaning of Fine Arts in Self-identity of Growing Personality	
<i>Svitlana Konovets.....</i>	235
5.3 Sofia Dnistrianska – Forgotten Ukrainian Pianist, Music Teacher and Critic. Buried in Uzhhorod	
<i>Mykola Mushinka.....</i>	241
5.4 Mykola Hrytsak: Writer, Teacher, Scientist	
<i>Nataliya Rebryk.....</i>	249

INTRODUCTION

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education as a leading institution of the Transcarpathian education system, that provides advanced training for school managers and teachers of preschool, primary, general secondary and extracurricular education, as well as internships for researchers and teachers of higher education in the region. Since its founding (1946), Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education has been providing specialized training for teachers in the region at a high level by deepening, expanding and updating their professional knowledge, skills and practical experience. In addition, the Institute plays an important role in supporting and developing the region's education and culture, as well as promoting Ukraine's successful integration into the European Union.

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education team celebrates its 75th anniversary (2021) with the awareness of the need for new outlines for the development of the educational environment in the region and postgraduate education of Transcarpathian teachers in the context of the New Ukrainian School Concept, implementation of the competence paradigm in lifelong learning and Ukraine's European integration aspirations.

On November 18, 2021, the 15th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation "Continuing Education: Current Discourses" (dedicated to the 75th anniversary of the Transcarpathian IPPO) was held on the basis of the Institute. The conference was attended by institutions of higher, prehigher and secondary education of Ukraine: National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute for Modernization of Educational Content, University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, National Academy of Higher Education of Ukraine, Odessa Academy of Continuing Education, Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy, Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Khmelnytsky Academy of Humanities and Education, Polissya National University, Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ukrainian Academy of Printing, Kharkiv Academy of Continuing Education, Kherson Academy of Continuing Education, Uzhhorod National University, Mukachevo State University, Transcarpathian Academy institute named after Ferenc Rakoczi II, Uzhhorod Institute of Trade and Economics KNTEU, Carpathian University named after A. Voloshin, Institutes of postgraduate pedagogical education in all regions of Ukraine, teachers of many secondary schools and scientists from Hungary, Slovakia, Romania, Moldova - Szeged University, University of Cluj. Babesha-Boi, Caroli Esterhazy Catholic University, Jan Kochanowski University, Institute of Pedagogy and Psychology of the Moldovan State University, Bratislava University of Economics and Management, Moldovan State University of Chisinau, University of Debrecen, Codolan Janos University, Institute of Applied Pedagogy, Karoli Keleti University of Awakening, University of Budapest, Hungarian International Research Institute, Ferenc Gall University, University of Presov, Department of Curriculum and Innovation in Education of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

The reports and speeches of the conference participants at two plenary and four sectional meetings discussed the multifaceted teaching and educational activities of Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, revealed the significant contribution of the team to improving, training and retraining teachers in Transcarpathian region. There was an active exchange of experience in reforming education, problems of continuing education, modern professional standards of educators, training of teachers in new conditions and formats for improving the professional skills of teachers. Much attention was paid to the implementation of European experience in the system of continuing education in Ukraine, the features of distance learning, the role of inclusive education and inclusive resource centres, the culture of good neighbourliness in the multicultural environment of Transcarpathia and other educational issues.

Proceedings of the conference were published in the collection "Continuing Education: Current Discourses" (Uzhhorod, ZIPPO, 2021, 2190 p.). The best and most interesting of the speeches of the Organizing Committee of the conference are recommended for publication in a collective monograph. The monograph includes research in the field of pedagogy, education and culturology, revealing the methodological principles of continuing education in Ukraine and abroad, acquainted with modern scientific and pedagogical developments in pedagogical practice, features of the competence paradigm and specialized education, raises issues of philosophy, history, culture education, educational policy, education management, promote research in the field of education.

The monograph is addressed to heads of educational institutions of all levels, scientists, research and teaching staff, applicants for higher education, all those interested in the development of modern continuous education and the peculiarities of reforming general secondary education.

Section 1

THE ESSENCE OF MODERN EDUCATIONAL POLICY

1.1. Non-governmental Participants in Modern Ukrainian Educational Policy. Experience of Interaction and Influences

Oksana Ivats

*Deputy Director for Research Activities and Foreign Affairs
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhhorod, Ukraine*

Abstract. The article considers the peculiarities of the activities of non-state actors in the field of postgraduate pedagogical education in the context of reforming the education sector and modern educational policy. The given values, the role of the state, education, and educational policy are postulated. A brief analysis of the content and influences of actors involved in the educational activities of the adult population in Ukraine. The study identified the need to improve the content, improve the quality of educational services and the level of responsibility of existing education entities, the need for government decisions to address issues related to the provision of educational services

Keywords: education, subjects of educational policy, actors, postgraduate pedagogical education, educational service, interaction.

Недержавні актори сучасної української освітньої політики. досвід взаємодії та впливів

Оксана Іваць

*Заступник директора з науково-дослідної роботи та міжнародної діяльності
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна*

Анотація. У статті розглядаються особливості діяльності недержавних суб'єктів у сфері післядипломної педагогічної освіти в контексті реформування освітньої галузі та сучасної освітньої політики. Постульовано подані значення, роль держави, освіти, освітньої політики. Здійснено короткий аналіз змісту та впливів акторів, що здійснюють освітню діяльність дорослого населення в Україні. У результаті дослідження встановлено необхідність покращувати зміст, підвищувати якість освітніх послуг та рівень відповідальності діючих суб'єктів освіти, необхідність урядових рішень у врегулюванні проблемних питань щодо надання освітніх послуг.

Ключові слова: освіта, суб'єкти освітньої політики, актори, післядипломна педагогічна освіта, освітня послуга, взаємодія.

Ключовим суб'єктом освітньої політики в суспільстві є держава. У процесі взаємодії з громадянським суспільством держава забезпечує суспільний вибір у сфері освіти. Суб'єктами освітньої політики постають індивід, соціальні спільноти та соціальні інститути, а її об'єктами

– освіта як суспільне благо, як інтелектуальний і матеріальний ресурс суспільства, як система освітніх інституцій.

Особливе місце у системі освіти України посідають заклади післядипломної педагогічної освіти. Вочевидь, не тільки із-за ролі й задач, які виконують, а й з причини «законодавчої невиразності» по відношенню до себе. Так, Законом України «Про освіту» (2017) післядипломна освіта віднесена до освіти дорослих і є її складником¹. У той же час, Україна залишається однією з небагатьох європейських країн, яка не має законодавчого, отже, на державному рівні, забезпечення розвитку освіти дорослих. До сьогодні інститути післядипломної педагогічної освіти «керуються» Положенням², яке, з одного боку, чинне – офіційний сайт Верховної Ради України не відзначає як нечинне, – з іншого – ним не покерується – остання редакція (сайт той же) відбувалася у 2009 році. Зрозуміло, що зміни, які проживає галузь освіти і які мають законодавче підґрунтя – від Закону України «Про вищу освіту» 2014 року до Закону України «Про повну загальну середню освіту» 2020 року, – у Положенні не відображені.

Серед низки похідних (від зазначених вище колізій) проблем закладів післядипломної педагогічної освіти, вирізняється надсучасна, пов'язана якраз із прогресивною освітньою політикою держави, а саме – з появою множини суб'єктів у сфері освітніх послуг.

Метою дослідження є розгляд основних понять, сутності, особливостей державної політики у сфері освіти; аналіз ситуації щодо взаємодії та впливів державних та недержавних акторів (діючих суб'єктів) освітньої політики в Україні в умовах реформування галузі, зокрема у системі післядипломної освіти.

Політика у сфері освіти інтерпретується як «сфера взаємовідносин індивідів, різних соціальних груп з метою використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб»³.

Державна освітня політика – це «відповідь на суспільні потреби, вимоги, дії/бездіяльність інших суб'єктів освітньої політики, цілеспрямований, відносно стабільний офіційний курс уряду та підпорядкованих йому установ, спрямований на забезпечення функціонування системи освіти»⁴.

Розробка державної освітньої політики ґрунтується на всебічному аналізі з метою виявлення та порівняння можливих варіантів, встановлення пріоритетних напрямів для фінансування, управління, планування системи освіти та контролю за нею у відповідності до вимог часу.

Державна політика у сфері освіти і науки відіграє вирішальну роль у забезпеченні розвитку людського капіталу та отриманні економічної вигоди у вигляді сталого зростання й конкурентної економіки, отже – суспільного та індивідуального добробуту, майбутнього процвітання та якості життя. Досягнення цих цілей потребує узгоджених політичних ініціатив, ефективних управлінських рішень та довгострокових інвестицій⁵.

Ключовим суб'єктом освітньої політики в суспільстві є держава. У процесі взаємодії з громадянським суспільством держава забезпечує суспільний вибір у сфері освіти. Суб'єктами освітньої політики постають – індивід, соціальні спільноти та соціальні інститути, а її об'єктами – освіта як суспільне благо, як інтелектуальний і матеріальний ресурс суспільства, як система освітніх інституцій.

Тип освітньої політики держави визначається характером соціально-економічних та політичних відносин у суспільстві, якістю еліт, домінуючою політичною культурою, національними освітніми традиціями та глобальними контекстами.

Глибокі структурні трансформації сучасного українського суспільства вимагають нової освітньої політики й продукування нової освітньої моделі, релевантної та адекватної умовам

¹ Закон України «Про освіту» (2017).

² Про затвердження Положення про республіканський... (2000).

³ Енциклопедія освіти (2008), с. 623.

⁴ Там само.

⁵ Реформа освіти та науки (2020).

функціонування і розвитку сучасної правової держави та громадянського суспільства. Суспільні завдання, таким чином, стають складнішими, комплекснішими та змістовнішими. Вочевидь, і їхнє вирішення вимагає прозорих та гармонійних інтеракцій усіх акторів освітньої політики.

В сучасній вітчизняній науковій літературі доволі глибоко досліджені як феномен освіти, державної освітньої політики, так і питання формування, її реалізації (В. Андрущенко, Л. Гриневич, В. Огнев'юк, В. Кремень, В. Луговий, Н. Протасова, Л. Паращенко, Л. Гаєвська, Ж. Таланова, В. Клепко, Д. Дзвінчук, Л. Прокопенко, Н. Шульга, К. Корсак). Слід зауважити, що практично за всіма визначеннями освітньої політики у вітчизняній літературі її мета – розвиток освіти. Наприклад, К. Корсак національну освітню політику в широкому розумінні трактує «як сукупність пріоритетів і цілей, які формує уряд чи інший вищий орган для здійснення заходів щодо удосконалення і розвитку системи освіти чи її елементів»⁶.

Автор статті поділяє точку зору В. Андрущенко, та В. Савельєва про те, що у вітчизняному дискурсі поступово утверджується думка, яка орієнтує на необхідність розрізнення «конкретних практик» освітньої політики (діяльності і процеси, що характеризуються поняттями «освітня політика держави» або «державна освітня політика»), освітньої політики інших акторів політики на національному, регіональному (наприклад «освітня політика Європейського Союзу») та світовому (наприклад «освітня політика Світового банку») рівнях⁷.

Представники різних наук відповідно до своїх інтересів звертаються і до питання підходів, моделей взаємодії та впливів недержавних діючих суб'єктів освітньої політики, однак здебільшого у широких контекстах державної політики у цілому або у сфері вищої освіти. Так, приміром, американські вчені С. Маргінсон та Г. Роудс означають суб'єкти освітньої політики як «агенсу» і вживають такий термін у двох значеннях. По-перше, в сенсі чогось реально існуючого – установи, організації, структури, що виявляють себе на глобальному, національному чи місцевому рівнях. Це можуть бути міжнародні установи, наприклад, Світовий банк. На національному рівні – це, перш за все, органи законодавчої та виконавчої влади. Кожна із них – це «агенсу» (установа, організація, структура).

С. Маргінсон та Г. Роудс пропонують зробити можливим аналіз громадянської активності людей, різних соціальних груп населення у сфері освіти на глобальному, національному та місцевому рівнях. Кожна із цих груп, – зазначають вчені, – мають «агенсу» (організація, об'єднання тощо)⁸. Особливе значення надається взаємодіям, перехрещенням, взаємозалежностям зазначених рівнів (глобальних, національних, місцевих) та сфер (державних структур та громадських об'єднань). Взаємодія глобального та місцевого рівнів розглядаються вченими не як лінійний, а взаємо зустрічний процес: «Це, скоріше, взаємо зустрічний процес... На кожному рівні – глобальному, національному та місцевому – виявляють себе елементи та взаємовпливи кожного із цих рівнів»⁹.

Загалом, сфера взаємодії та взаємовпливу державних та недержавних акторів освітньої політики є малодослідженою і перспективною для українських дослідників. На сьогодні не існує єдиного підходу до визначення та критеріїв диференціації недержавних суб'єктів освітньої політики. За межами уваги – роль інституцій громадянського суспільства. Натомість, практично одностайно стверджується дослідниками різних наукових кіл, що ключовим суб'єктом освітньої політики в суспільстві є держава.

Держава і система освіти функціонують у процесі безперервної взаємодії, взаємовпливу та взаємопроникнення, характер і вектор синергетики яких в значній мірі залежать від рівня розвитку громадянського суспільства в цілому та його окремих інститутів.

У тоталітарних державах система освіти повністю підконтрольна державі, функціонує і розвивається в жорсткій залежності від державної ідеології, яка є не тільки засобом

⁶ Корсак К.В. (2004): Освіта, суспільство, людина в XXI столітті..., с.112.

⁷ Основи демократії (2009), с.6.

⁸ Marginson S., Roades G. (2002): Beyond National States, Markets and Systems of Higher Education..., с.289.

⁹ Там само.

соціалізації індивіда, але й має прагматичний вибір, імперативно пропонуючи людині чітко визначену державою стратегію соціальної поведінки.

В умовах розвиненої демократії система освіти має значний ступінь свободи від держави, розвивається відносно автономно, без прямого етатизму, але в правовому полі, встановленому та контрольованому державою.

Роль цивілізованої держави у продуктивному функціонуванні системи освіти виражається у тому, що держава слугує інституцією, яка організовує систему освіти, створює умови для її функціонування і розвитку, виступає знаряддям соціального компромісу в суспільстві, пом'якшує соціальні протиріччя між різними соціальними групами, надаючи, зокрема, усім громадянам конституційне право рівного доступу до освіти різних рівнів.

Для освітньої політики завжди характерною є множинність суб'єктів її здійснення. Але від моменту свого утворення держава перетворюється на провідного суб'єкта освітньої політики. Саме держава в ході реалізації освітньої функції пов'язує між собою інтереси різних груп і спонукає їх до прояву активності з метою досягнення єдиних визначених цілей¹⁰. Інтегруючим фактором при цьому є спільна проблематика.

Освітні реформи в Україні, запроваджені з 2014 року, значно відрізняються від попередніх і містять елементи передових практик вискоєфективних освітніх систем Європи та інших країн світу. Ці реформи стали джерелом значного оптимізму завдяки децентралізації та демократизації системи освіти. Освіта стає державним пріоритетом, а амбітні програми реформ, підкріплені новою законодавчою базою, потенційно здатні перетворити систему освіти на рушій економічного зростання та соціального процвітання¹¹.

Аналіз сучасного стану механізмів взаємодії держави та інститутів громадянського суспільства у вітчизняній сфері освіти дозволяє стверджувати, що формування інституцій «знизу» й їх ефективне функціонування ще не набули системного характеру, не стали основою процесу формування та реалізації освітньої політики, слабо сприймаються більшістю учасників освітнього процесу.

Взаємовідносини між державними та недержавними акторами можуть, мати своєю основою «конфлікт, конкуренцію, колонізацію та співробітництво, або певну комбінацію цих принципів»¹². Особливого значення, з погляду налагодження ефективної взаємодії, слід надавати утвердженню відносин, що ґрунтуються на правилах чесності, взаємності та довіри.

У літературі¹³ виділяються три рівні довіри. Перший – довіра людини до самої себе. Другий рівень довіри ґрунтується на особистому досвіді відносин людини із іншим суб'єктом. У контексті післядипломної освіти, відповідно суб'єктів її сфери, актуальним є третій рівень – інституційна довіра, що визначається відношенням людини до тих або інших інституцій. Довіру, поміж іншого, варто розглядати і як індикатор якості у системі освітніх послуг з підвищення кваліфікації.

Аналізуючи взаємодію акторів сучасної освітньої політики слід зважати на взаємодію освіти, політики і ринку. В процесі характеристики та аналізу ринкових відносин у сфері післядипломної педагогічної освіти широко вживаним є термін «освітня послуга»¹⁴ та пов'язаний із ним – «провайдер освітніх послуг». Провайдером (від англ. provider – постачальник, надавач) – у широкому розумінні є компанії, організації, установи чи фізичні особи, які надають освітні послуги цільовій аудиторії. Водночас, провайдери забезпечують і взаємодію між особами – дорослими, які навчаються (споживачі, слухачі, користувачі, здобувачі) і педагогами, які навчають (андрагогами), між особами та інформаційним середовищем, під час якої здійснюється передача інформації, знань, розумінь, ставлень,

¹⁰ Шульга Н.Д. (2011). Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика», с.1-5.

¹¹ Дослідження сфери освіти в Україні (2019), с.13.

¹² Sibeon R. (2000): Governance and the policy process in contemporary Europe, с.293.

¹³ Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. (2010): Освітня політика, с.188.

¹⁴ Закон України «Про освіту» (2017), п. 18 ст. 1 ч. 1.

цінностей, умінь, поведінки, інших компетентностей. Доповнюються ці види діяльності безпосереднім наданням освітніх послуг¹⁵.

Допоки в наукових колах точаться дискусії стосовно визнання освітньої послуги як товару, реальністю є неухильне зростання освітньої діяльності, орієнтованої виключно на отримання прибутку.

Існуючі сьогодні правила та норми щодо підвищення кваліфікації педагогів, зокрема право вибору педагогами суб'єкта підвищення кваліфікації, впливають на умови конкуренції, яка, в свою чергу, позначається на поведінці та результатах діяльності акторів, серед яких стає дедалі більше приватних структур. За таких умов постає необхідність регулювання поведінки ринкових акторів, регулювання цінової політики, а також забезпечення інформації про якість навчальних програм та послуг. З одного боку, це дозволило би забезпечити «споживачам» більш обґрунтований вибір, з іншого – сприяло би державним та комунальним закладам підвищити якість освітніх послуг.

Очевидною проблемою української освітньої політики у сфері післядипломної освіти є низька спроможність встановлення розумного балансу між державним регулюванням, ціновими механізмами, моніторинговим інструментарієм, відсутність системного регулювання якості освіти. Проблема підсилюється інформаційною асиметрією, за якої споживачу неможливо відрізнити справжню репутацію того чи іншого актора від сумнівної або штучно створеної. У змаганнях за утвердження на ринку послуг сьогодні здебільшого виграють останні. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми може стати організація системи зовнішнього регулювання і оцінювання якості навчання.

Надважливою умовою забезпечення якості освітніх послуг є встановлення вимог до професійності суб'єкта надання послуг. У формальній освіті, зокрема і в післядипломній педагогічній, яку здійснюють заклади післядипломної педагогічної освіти України, умови надання освітніх послуг дотримані згідно чинного законодавства.

На сьогодні діяльність з надання освітніх послуг у сфері післядипломної педагогічної освіти може здійснюватися у будь-якій організаційно-правовій формі, обмежень нормативно-правові акти України не містять, а тому вибір – повністю за суб'єктом надання освітніх послуг. Для підприємств, установ, організацій як суб'єктів надання освітніх послуг законодавством також встановлюється порядок їх створення.

Законодавством, зокрема в оновленій редакції Закон України «Про освіту», інших визначено і відповідні умови для здійснення діяльності з надання освітніх послуг, однією з яких є дотримання ліцензійних умов. Згідно Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності під час ліцензування встановлюється спроможність закладу освіти провадити освітню діяльність відповідно до встановлених Ліцензійними умовами вимог.

У випадку, якщо суб'єкт надання освітніх послуг не набуває статусу закладу освіти, а, наприклад, така юридична особа чи фізична особа-підприємець організовує тренінги, курси, навчання, семінари та/або створює при цьому відокремлений структурний підрозділ з метою перепідготовки, підвищення кваліфікації своїх працівників, надання освітніх послуг з метою навчання третіх осіб на платній основі, то в такому разі обов'язковою також умовою є отримання ліцензії на провадження такого виду господарської діяльності та/або частини виду господарської діяльності, що в свою чергу дозволяє здійснювати діяльність з надання освітніх послуг. Згідно з Ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності вимоги ліцензійних умов стосуються кожного місця провадження освітньої діяльності.

У випадку діяльності у сфері неформальної освіти суб'єкт надання освітніх послуг може обрати таку організаційно-правову форму господарювання, як фізична особа-підприємець або взагалі не виконувати умов надання освітніх послуг і здійснювати господарську діяльність взагалі без державної реєстрації. Щодо останнього, то очевидно, що в такому випадку вимоги до суб'єкта підприємницької діяльності не встановлюються відповідними спеціальними законами про освіту та ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності.

¹⁵ Расказова О. (2017). Провайдери неформального навчання дорослих як суб'єкт освітньої діяльності, с.179.

У випадку, коли суб'єктом освітньої діяльності є самозайнята особа (у тому числі, за умови реєстрації як фізична особа-підприємець), а також юридична особа, то умова підтвердження якості освітніх послуг, що надаються такими особами, взагалі відсутня. Наприклад, самозайняті особи, що організують тренінги, курси, навчальні семінари, у тому числі з використанням можливостей здійснення діяльності з надання освітніх послуг в режимі «онлайн», можуть не володіти або володіти в недостатній мірі методиками компетентнісного навчання, новими освітніми технологіями та неналежним чином надавати освітні послуги.

Саме це, на думку представників системи післядипломної педагогічної освіти, містить зародки нерівних умов на ринку освітніх послуг для педагогів, і створює ситуацію входження відвертих акторів-«заробітчани». За такої ситуації, освітні програми, інше, що пропонується ними педагогам для «професійного розвитку», насправді не є метою підвищити кваліфікацію, а способом заробітку.

З метою нівелювання ризиків низького рівня якості подібної освітньої діяльності та її результатів, цілком слушним може виглядати пропозиція сертифікації таких самозайнятих осіб, за умови попередньої їх державної реєстрації в організаційно-правовій формі фізичних осіб-підприємців або юридичних осіб, які також здійснюють діяльність з надання освітніх послуг. Аналогічно сертифікації педагогічних працівників, сертифікацію суб'єктів надання освітніх послуг доцільно здійснювати відповідними центрами оцінювання якості освіти на засадах добровільності. Реалізація такої пропозиції потребує доповнення Закону України «Про освіту», зокрема статтею 51-1 «Добровільна сертифікація освітньої діяльності у неформальній освіті»¹⁶.

На завершення, варто відзначити, що попри множину проблем, що постають у питанні взаємодії, радше, конкуренції, недержавних акторів у системі післядипломної педагогічної освіти, сьогодні здійснюються певні кроки з боку державних інституцій освітньої політики України, зокрема Міністерства освіти і науки України та установ, що є у сфері його управління, налагодити взаємодію більшості акторів. Прикметними у цьому плані є діяльність, спрямована на розбудову Нової української школи за участі як міжнародних суб'єктів освітньої політики, так і інститутів громадянського суспільства України.

Отже, взаємовідносини усіх суб'єктів освітньої політики – особистості, суспільства, держави та системи освітніх інститутів повинні спиратися на необхідність поєднання конструктивного співробітництва й продуктивної конкуренції усіх акторів ринку освітніх послуг. Кожен із акторів, інверсуючи в напрямі реалізації власних інтересів, водночас, здатен і повинен підсилювати комплекс позитивних формуючих факторів. Інтегруючим чинником при цьому окрім спільної проблематики повинні стати усвідомлення відповідальності за реалізацію цілей та завдань на всіх рівнях освіти.

Якісне, прогресивне партнерство, побудоване на зацікавленні кожної зі сторін у результаті спільної діяльності, сприятиме формуванню нової моделі освіти, нової якості українського суспільства.

Література:

1. Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. (2010). Освітня політика (огляд порядку денного). К.: «МП Леся». 368 с.
2. Дослідження сфери освіти в Україні (2019). Резюме Світового банку. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cutt.ly/gOS0quq>.
3. Енциклопедія освіти (2008). Акад. пед. наук України; відп. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер. 1040 с.
4. Закон України «Про освіту» (2017). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
5. Корсак К.В. (2004). Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз. Київ. Ніжин.

¹⁶ Савчук Є.Ю. (2021): Господарсько-правове регулювання надання освітніх послуг, с.82.

6. Костючков С. (2015). Особливості трансформації та реформування освітньої системи відповідно до вимог сучасності // Теорія і практика управління соціальними системами. №2. 54-60.
7. Основи демократії (2009): [підруч. для студ. вищ. навч. закл. ; за заг. ред. А.Ф. Колодій]. Львів : Астролябія. 832 с.
8. Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти (2000). Наказ МОН України №538 від 17.11.2000. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01#Text>
9. Расказова О. (2017). Провайдери неформального навчання дорослих як суб'єкт освітньої діяльності // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. №2(19).
10. Реформа освіти та науки (2020). Режим доступу: <https://cutt.ly/rODyXui>
11. Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця (2014): Монографія / Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько, Т.В. Колбіна, С.В. Копилова, Ж.В. Давидова, В.М. Нагаєв, Н.Д. Кабусь, С.К. Костючков. Херсон : ПП Вишемирський В.С. 424 с.
12. Савчук Є.Ю. (2021). Господарсько-правове регулювання надання освітніх послуг. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 08 «Право» за спеціальністю 081 «Право». Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця. Рукопис.
13. Шульга Н. Д. (2011). Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика» [Електронний ресурс]. Державне управління: теорія і практика. № 2. 1-7. Режим доступу: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Shulga.pdf>.
14. Marginson S., Roades G. (2002). Beyond National States, Markets and Systems of Higher Education: A glonacal agency heuristic // Higher Education. Vol. 43. No. 4.

1.2. Management in a Modern Quality System of In-service Training at the University

Viola Tamášová

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

DTI University in Dubnica n/V

Dubnica nad Vahom, Slovakia

Silvia Matúšová

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Bratislava University of Economics and Management

Bratislava, Slovakia

Abstract. The current changes in Slovak education refer to most areas of educational activities at schools, universities and further education institutions. They cover the changes in school management and educational management as basic factors in the pedagogical process at every level of education. Pedagogical development primarily means the improvement of educational processes in school education, whereas the degree of pedagogical development represents the level of achieved quality of instruction.

The concept of quality in education can be understood from two aspects. Firstly, as a general term describing positive or negative indications of the level of particular conditions, e.g. as low- or high-quality teaching at school. Secondly, as a notion to express the optimal, desirable, ideal state, e.g. the need to emphasize the quality of teaching.

The theoretical study is focused on the quality management in further education. It provides the framework of educational management in teaching as well as current trends in teaching methods in university education. Educational management is presented as a self-regulatory process, including basic managerial functions, that ensures effective teaching by teachers and supports learners to study in terms of effective professional and didactic procedures.

Effective teaching methods are presented and defined in the context of a constructivist approach and a heuristic teaching model, focusing on the discovery and construction of knowledge. They are interlinked with innovative approaches to plan, organize, lead, control and assess educational processes at universities. Recently, the pandemic of Covid -19 has impacted the management of continuing education.

Keywords: Education, in-service training, teaching, quality management, educational management, constructivism, planning, organization, leadership, control, assessment.

Introduction

The current changes in Slovak education system affect most areas of activities of all types of schools, including universities. They are related to changes in school management and teacher management that are basic factors in educational processes at every level of education. Pedagogical development can be defined as the improvement of the most important educational process in school¹. The degree of its development represents the achieved quality of teaching.

The authors of the paper can agree with Průcha, who understands the concept of quality in the pedagogical field from two aspects. On the one hand, as a general term for a positive or negative indication of the level of a particular condition, for example as a low (or high) quality teaching of a subject at school. On the other hand, as a term to mark the optimal, desirable, ideal state, for example, the need to emphasize the quality of teaching. In education, the term quality is used in the second sense – as the quality of the educational process, educational institution, educational system which associates with the desired and optimal level of functioning or products, processes or institutions set by certain requirements (educational standards, criteria, etc.) and can be objectively

¹ Uhereková M. (2009). Edukačný manažment a jeho miesto v školskom manažmente, p.10-15.

measured and assessed². This corresponds to another opinion on the understanding of quality as a measure of meeting the requirements and expectations and the achievement of satisfaction of expected needs of customers or partners³.

The quality of education is important to maintain and upkeep the competitiveness and existence in today's world. The future depends on continuous innovation and quality assurance as decisive goals of all kinds and types of schools at all levels and areas of education⁴. Related to this, it is the quality of a school at the level of optimal functioning of processes, especially a teaching process which should be satisfactory to school partners and which can be objectively measured and assessed. When considering the quality of a school, a distinction must be made between the concept of level, focused on results, and the concept of quality, oriented to the processes leading to results. School efficiency is understood in terms of testing and assessment of the results of school work, while quality is related to all processes implemented in the school.

The quality of teaching is interpreted differently. It is most often confused with the level of teaching, i.e. the results of teaching that students have achieved (in written exams or oral exams). The quality of teaching does not only mean the intellectual and academic ability of students, but also their attitudes towards the subject, their interest in the subject, their will, emotional, social and moral aspects. Another interpretation is the added value, which indicates the quantity of knowledge and information that teaching has added to students. Teaching is good when it results into positive motivation of the student to learn, when it is good and successful because good things are done right⁵.

The current trends in European education show the tendency to improve the quality of the procedural aspect of teaching compared to the previous focus on the content aspect. School changes have imposed a challenge for professional growth of teachers, especially in the new approach to management – the educational subject management. It is logical, as outdated approaches of teachers to teaching cannot bring better results⁶.

In the effort of teachers to achieve and implement quality teaching, the educational subject management appears to be a necessary component of teacher's work at every level of teaching, representing both sides, the teachers who teach and the students who learn. The new trend requires the motivation of teachers and students⁷. A one-sided concept of teaching must be considered obsolete, unproductive and ineffective. Teachers' activities without consideration of needs, expectations and activation of the student, who is a partner or a consumer of educational services, are currently regarded as a determining factor of the quality of teaching.

The Methodology of the Research

The theoretical study is focused on the quality management⁸ in further education. The aim of the study is to provide the framework of educational management in teaching as well as current trends in teaching methods in university education. Educational management is presented as a self-regulatory process, including basic managerial functions, that ensures effective teaching by teachers and supports learners to study in terms of effective professional and didactic procedures. Effective teaching methods are presented and defined in the context of a constructivist approach and a heuristic teaching model, focusing on the discovery and construction of knowledge⁹. They are interlinked with innovative approaches to plan, organize, guide, control and assess educational processes at universities. The study was based on the analysis of selected theories supplemented by

² Průcha J. (2009) Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál.

³ Blaško M. (2012). Úvod do modernej didaktiky II.

⁴ Turek I. ((2008). Didaktika, Bratislava: Iura Edition.

⁵ Blaško M. (2011). Úvod do modernej didaktiky I.

⁶ Uhereková, M. (2009b). Pedagogické riadenie a jeho vplyv na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov, s. 52-59.

⁷ Schunk D. H., DiBenedetto M, K. (2020). Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology, p.60.

⁸ Ibid; Kollár V., Matúšová S. (2020). Manažment kvality, p.269.

⁹ Siroťová M. (2006). Nové formy vyučovania v príprave budúcich učiteľov.

the assessment of teaching practice of the authors in undergraduate study and in-service training of teachers.

Research

The management of teaching represents a set of meaningful activities of the teacher, including the management of cognitive activity, the development of students' abilities and the process of their learning, in which the students acquire knowledge, develop skills and attitudes to life, reality and to themselves. The management of teaching is a complex process requiring knowledge and implementation of basic principles of human resources management¹⁰. The quality of the teaching process at the university, in addition to the mutual relations between the teacher and the student, among students and their attitudes to instruction, is influenced by the teacher's approach to the management¹¹. At present, teachers prefer a more comprehensive point of view.

At present, when the principles of education are significantly interlinked with the goals of education and the development of key competencies, the term education, including the intersection of education and training also at the university level, obtains a clearer meaning. Education is understood as an educational reality in which the educational process takes place.

The educational process at the university is affected by educational constructs, such as study programs, their information sheets, syllabi, publication sources. All of them are created by internal, and external partners. The creation of educational environment is promoted by the management of a school and the teacher in cooperation with various partners. It is necessary to change the culture of education at the university in direction to socio-constructivist, participatory, interactive, and experiential learning of students, based on their experience and life practice. This approach would require a transition from the acquisition of large amounts of knowledge to the development of key competences in students. This principle is applicable to the in-service training of teachers. The purpose of tertiary education and further education (in-service training) is the guidance of students / teachers / adults to creativity and innovative thinking, which makes the issue of education and learning more complex and challenging.

According to Rohlíková and Vejvodová¹² (2012), current trends in tertiary education are gradually moving from the former instructivism approach to the constructivism approach. The instructivism was based on the principle of linear development of knowledge in relation to previous ones, usually by means of a lecture where teachers expect that students would acquire the content of a lecture. The constructivism approach considers the principle that the student constructs and interprets reality based on personal experience.

In the constructivist approach, the student arrives at one's own knowledge structure based on the cognition of several theories, opinions and the critical reassessment of original views. The methodological basis is the active approach to the teaching process, experiential learning in real contexts and self-reflection. This constructivist approach is applied in the formation of one's own opinions, in confrontation with the opinions of other individuals, emphasizing social dimensions of education, namely the dialogue between the teacher and the student facilitated by various educational forms and methods.

The quality of teaching at university¹³ is also affected by personnel, material, technical and other conditions, and especially by the application of teaching methods and forms, either outdated and inefficient or progressive and innovative.

From this point of view, we consider it important to mention and list some suitable and possible innovative and activation methods and forms, which can significantly shape and improve the quality of teaching. In this part of the study, we are going to present some of educational methods and forms which do not represent an easier way, on the contrary, they require meaningful

¹⁰ Průcha E. (1997). *Moderní pedagogika...*; Albert A. (2002). *Manažérstvo kvality v škole*, p. 2-4.

¹¹ Stensaker B., Harvey L. (2006). *Old Wine in New Bottles? A Comparison of Public and Private Accreditation Schemes in Higher Education...*

¹² Rohlíková L., Vejvodová J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*.

¹³ Clarke M (2002). *Some Guidelines for Academic Quality Rankings*.

management of the teaching process by the teacher. The management of the teaching process incorporates the planning, organizing and guiding students and controlling the results achieved by teachers and students. The lack of information on the effectiveness of these activities can lead to a routine, but not to the quality teaching process. The teaching process at the university has its specific organizational forms and methods, which currently aim at innovative trends in higher education.

The lecture as a common form, however, it also embodies some advantages, especially the systematic presentation and interpretation of theoretical problems and facts, their integrity and structure. At present, the lecture tends to innovative approaches, for example by using various means of presentation techniques. The lecture can be realized as a problem interpretation consisting of the introduction of the problem by a teacher and its gradual solution in cooperation with students. Activation methods can be used during the lecture, in the interaction between the teacher and the students, and among the students themselves. For example, the method of buzzing groups can be applied to a large number of students, when after a certain time of the classical lecture, the teacher distributes students in 2 or 4-member groups, assigns a problem to each group with the request to discuss the problem, formulate questions for discussion, suggest next steps and phase of the lecture, etc.

Voting can be used, for example, to obtain attitudes and feedback, to control the solution of partial tasks. The lecture may include a discussion related to the topic. The lecture can be enriched by multimedia, such as audio recordings, video recordings, simulations, video conferencing, the Internet, while the teacher has to take care not to slip into a soulless media show.

The COVID-19 pandemic, among others, as reported by Tamášová et al¹⁴, has disrupted the formal and informal provision of initial education, continuing education and training and related services. It was shown that the pandemic has had a particularly adverse effect on disadvantaged persons, learners with special educational needs and persons geographically isolated. The pandemic also revealed the need to develop and secure capacity of infrastructure and relevant skills to make proper use of communication technologies.

A well-conducted seminar supports in student the development of creative activities, critical thinking, relevant discussion, interpretation, presentation skills, application of analysis and synthesis, comparison, generalization, induction, deduction, etc. A suitable goal of the seminar may be the creation of various variants of papers and their presentation, with the focus on the analysis of occurring errors and forms of assessment and assessors.

Discussions with justifiable goals can create space for students to form their own opinion and critical thinking, especially when their opinions and attitudes may differ. It requires the ability to master the questions that create the so-called cognitive conflict. A special type is the chain and panel discussion. A good opportunity for students is to moderate a discussion where they can develop their communication, management and social skills.

Group teaching as the activity of students in groups constructed in terms of interest, coincidence, social relations, and performance can be realized by means of the snowball method, the method of mind mapping, etc. A specific type of group cooperative teaching is partner teaching in pairs, larger groups and team teaching.

Project education is based on the solution of theoretical and practical projects by active participation of students. It can provide the possibility of mutual and interdisciplinary cooperation in project teams consisting of students from different departments and faculties.

Heuristic methods, characteristic by their essential feature such as discovery, finding, inventing, creating prerequisites of scientific work and creative practical activity, should be included in the basic repertoire of teaching methods in higher education. These include such methods as problem solving, confrontation method, paradox method and other creative methods as brainstorming, brainwriting, brainpool, CNB (collective notebook) method. Research and research methods have also their place in education, including case studies, action research, experiments.

¹⁴ Tamášová V. Marks I. & Pesti Cs. (2021). Vybrané otázky celoživotného vzdelávania a inovácie na trhu práce.

Experiential simulation methods tend to the acquisition and the development of knowledge, skills and professional behaviour. The student conference tends to develop professional and organizational skills in students, enabling them the presentation of papers, discussions, exchanges of views and experience at the end of the semester. Micro-teaching as a simulation of the role of teachers and students is suitable for students of teacher training faculties.

Situational methods, based on the solution of a problem case or a real specific situation, can include the conflict solution method or the incident solution method.

The method of drama has a creative dramatic character, representing social learning in model situations, and also including creative drama.

Constructivist teaching is one of the innovative approaches¹⁵. It is characterized by the mediation and acquisition of the curriculum from various perspectives, the active work of the student with goals formulated independently in cooperation with the teacher, the work of the teacher in the role of a guide, coach, tutor or facilitator. The main actor in the mediation of the curriculum and the control of the learning outcomes is the student. The teacher guides the student to an active construction of knowledge (not only reproduction), which is based on personal experience, group discussion, research and other activities, taking into account the student's previous knowledge, assumptions, ideas and attitudes. Emphasis is placed on problem solving, cognitive processes of higher order, such as understanding, analysis, synthesis, deduction and induction. The work with error is important, as it provides an opportunity to confront and correct previous knowledge and attitudes. In particular, research, discovery and experiential learning methods are applied. The construction of knowledge is supported by cooperative and collaborative learning, comparative reading and writing, allowing the student to get to know different opinions and views. A constructivist approach to teaching in higher education is represented by an activity model based on reading literacy, especially the ability to perceive, understand and compare different cognitive outputs of other people, the ability to create knowledge independently in accordance with clearly defined goals, using multiple resources, research and development activities and the ability of independent productive creative work.

The assessment of student performance at the level of authentic assessment is closely interlinked with these procedures. It focuses rather on the student's learning process than on the learning outcome. The subject of assessment is the student's approach to assignments, the application of acquired procedures, search for ways to problem solution, meaning the way of authentic cognition and independent construction of knowledge. The sophisticated assessment criteria are the substance of assessment. They should be well thought by the teacher and as objective as to motivate the student to resume further independent study.

The components of education represent a complex process that currently requires the management on the level of university officials and the management on the level of the teacher, with the focus on the perspective and operation. The management of the teaching process in a certain subject (in each type of school) can be called the educational subject management. It can be defined as the management of the educational process in a given subject, from the aspect of teaching of the teacher and the aspect of learning of learners, with the application of basic management procedures, such as effective planning, organization, management, control and assessment of the educational process. On the part of the teacher, educational management has the character of a self-regulatory process with the application of basic managerial functions. This approach ensures effective teaching by teachers on the one hand, and learning by learners on the other hand, and effective professional and didactic procedures.

From the aspect of the management of a school, the educational management includes the strategy and tactics of management and implementation of the educational process. As an essential process, the university must therefore organize, control, assess and evaluate the education and actively lead teachers as primary determinants of education to achieve the quality in teaching process. This approach is supported by the opinion of the expert who understands the management

¹⁵ Tóthová R., Kostrub D. & Ferková Š. (2017). Žiak, učiteľ a výučba...

of the quality of teaching as part of a broader framework of quality management, enforced by the school, fulfilling here its decisive role¹⁶.

When managing the teaching process, it is appropriate to create a system of elements aimed at:

- goals focused on needs, expectations and satisfaction of requirements of partners (teachers and students);

- optimization of teaching by a teacher and of learning by a learner, and didactic interactions between teachers and students in the process of achieving educational goals;

- self-efficacy of a teacher¹⁷;

- areas of quality in teaching, namely the determination of teaching quality criteria, which significantly determine quality of teaching;

- indicators for discrimination of the scope and characters of optimal teaching quality;

- operationalized quality requirements, such as activities, situations, phenomena, and signs which determine the degree of achievement, due to indicators;

- quality measurement tools, such as questionnaires, surveys, observations, analysis of pedagogical documentation and real records (as portfolio) of teachers 'and students' work.

Many of university teachers have mastered progressive methods, forms and instruments of teaching and have identified with them. The question is, whether they are ready and able to manage their work so that it is purposely and in the long-term also effectively reflected in learning activities of learners and their learning results. Many teachers do invest a lot of energy, sincere effort and ambition to teach their students as much as possible, and they are often disappointed and surprised that students know much less than they think from what the teachers have taught them. The teachers mostly justify this fact by the lack of interest and inability of students, internal conditions of the school, etc.

Experience has shown that many teachers rather "mechanically take over or retell" the content of the curriculum than actually teach and lead students to what they really need to know, taking up time and effort for themselves and students. With great effort they achieve minimal effect. Teachers are often rooted in the common and traditional approach, without deeper considerations related to the need to plan and prepare advanced learning situations (corresponding to learners' needs), control meaningfully the effectiveness and correct actively their own teaching procedures. These questions lead to the reflection whether and to what extent university teachers and university managers should deal with issues of management, namely the management of the teaching process. A meaningful approach, respecting for and understanding basic management functions, can significantly affect the quality of teaching.

The results of the research, which took place in 2008 in 254 primary schools and 8-year grammar schools. It focused on teaching management from the aspect of planning goals and activities, introducing innovations, organizing students' activities, guiding them to active learning, control and assessment of educational outcomes in terms of general principles of education and development of key competencies of students.

Overall, the results showed that teachers did not pay enough attention to:

- planning and organization of the achievement of educational goals;

- planning and organization of activities to develop students' key competencies;

- active guidance of students to the independent acquisition of knowledge by obtaining and using information;

- planning and implementation of effective and correct control and assessment.

They mostly use obsolete approaches to teaching management.

This was reflected in the assessment of pupils' learning performance by teachers in response to teachers' activities, which in several areas proved to be weak and even alarming. The assumption

¹⁶ Blaško M. (2012). Úvod do modernej didaktiky II.

¹⁷ Gavora P., Mareš J., Svatoš T., Wiegerová A. (2020). Zlín: UTB...

was confirmed that weak learning outcomes of pupils are related to the teacher's approach to the management of the teaching process. Do these phenomena occur also at the university level?

Discussion

The application of educational management means a diversion from the traditional, often mechanical application of didactic methods, forms and tools. The educational management takes into account the learning needs and expectations of students in terms of developing their personality in the subject by meaningful planning and organization of the teacher's own activities and students' activities, guiding students to learning activities, correct control and assessment of their educational results.

Educational subject management has an interdisciplinary character. It is at the interface between management theory, general didactics and subject didactics. The implementation of optimal and effective educational management of the teaching process in the subject should significantly increase the focus on the quality of the teacher's management activities, especially in the following areas¹⁸:

- Planning should be viewed as a strategic conceptual design of the teacher's own activities and students' learning activities, specific goals and teaching procedures in terms of students' needs. As for example, the planning of the educational content and forms of learning activities, ways of making the curriculum accessible, assignments for students (short-term, long-term, individual, group), planning of project design, ways of control and assessment of the quality of learning the curriculum by students, followed by operational planning of specific learning units.

- Organization of individual teaching units means the preparation and organization of the teacher's own activities and students' activities in the subject in the academic year, for example organization of ways to make the curriculum accessible, use of teaching materials, application of motivational stimuli, model and problem tasks and situations, practical activities, project proposals, differentiated tasks (for individuals, groups) of varying difficulty, ways of continuous feedback in order to verify students' understanding of the curriculum, correct control and assessment of students' level of knowledge.

- Guidance of students can be in this context defined as setting, determining the direction of students' activities, long-term and operational strategies to achieve goals, creating conditions for their mutual cooperation, motivating, empowerment and inspiring students to learn, search, sort, process and use information from various sources, independent acquisition of appropriate knowledge, identification, design and solution of problems and promotion of their creative independent activity.

- Monitoring and assessment is understood as the feedback, the provision of information about learning outcomes to teachers (whether students understood what they should know) and about students' learning outcomes (at what level they acquired knowledge in terms of the given criteria). It is a matter of the operation of a control system, including the set of correct control methods, forms and tools for detection, comparison and assessment of the achieved level of education in accordance with the set standards (criteria) in specified areas and indicators. Furthermore, it also includes the acquisition of information from students about the effectiveness of the teaching process, if the teaching was meeting their expectations.

How to get closer to the optimal management of education, meaningful teaching by teachers and learning by students, effective teaching strategy and tactics so as to meet the expectations in terms of the teaching process improvement? The determination of framework criteria and indicators of the teaching process quality in terms of teaching by teachers and learning by students could contribute to define an internal standard of the university education. The application of internal standards would contribute to the development of university lecturers and the implementation of quality of educational subject management at the university teacher level.

¹⁸ Uhreková M. (2010). Edukačný manažment – cesta k rozvoju kvality školy a vyučovacieho procesu, p. 8-14.

The authors of the study assume, that without the internal quality standard related to the teaching process, it would not be possible to effectively plan, implement and objectively assess the achievement of the educational development at the school and teacher level. If there is no internal quality standard regarding the expected state, then objective control at the level of feedback is not possible. In this case it is difficult to compare the actual situation with the expected state, because there is nothing to be compared with. If there is no relevant and reliable information about the real situation, it is not possible to recognize the strengths that need to be maintained and to identify the weaknesses that should be corrected.

Guidance of teachers provided by the university management can play an important role in the management of educational development, in connection with the application of educational management. It would be appropriate for the managements of schools to be able and willing to:

–determine, in cooperation with teachers, the framework quality criteria related to expected inputs for the implementation of teaching, the teaching process itself and the outputs;

–monitor and assess systematically and objectively the quality (strengths and weaknesses) of educational management and, based on the results, draw conclusions and take measures for improvement;

–guide teachers to active strategic and operational preparation for the teaching process.

Conclusions

The academic field has its specificities compared to other types of schools, it is characterized by freedom of thought and action, high scientific knowledge and the wisdom of university teachers working in an academic environ. We assume that this is why the understanding of necessary changes in the improvement of the quality of teaching management can have a positive impact in the academic community.

Based on our own experience, we state that a meaningful managerial approach based on strategic and operational aspects, in terms of planning, organization, guidance and assessment of students is a crucial determinant for the advancement and the improvement of the teaching quality of teaching with a significant impact on cognitive and personal development of students.

Guiding teachers through school management to meaningful educational subject management – planning, organizing the activities of teachers and students, guiding students to acquire knowledge, and to provide correct and objective control, could lead to increased teaching quality, pedagogical development and management improvement at the university.

The educational subject management represents a challenge to initial teacher training and in-service training of teachers in the field of didactics. It also deserves the attention of researchers and practitioners.

Guidance of teachers in undergraduate training and in further education of teachers in the field of educational subject management would support creative-humanistic trends in education in all types of schools, in accordance with the goals of education on all levels, including the higher education at universities.

The theoretical study was created within the international project no. 3/2021-M “Managerial Competencies and Innovations in Education in Post-Covid 19” at the Bratislava University of Economics and Management, Slovak Republic.

Bibliography:

1. Albert A. (2002). Manažérstvo kvality v škole. In: Technológia vzdelávania. Ročník X. č. 3 2002, 2-4. ISSN:1335-003
2. Blaško M. (2011). Úvod do modernej didaktiky I. Retrieved from: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
3. Blaško M. (2012). Úvod do modernej didaktiky II. Retrieved from: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
4. Clarke M (2002). Some Guidelines for Academic Quality Rankings. Higher Education in Europe, Vol. XXVII, No. 4.

5. Council of The European Union. Common Poritions: C5 – 0565/2000 (on line).
6. Gavora P., Mareš J., Svatoš T., Wiegerová A. (2020). Zlín: UTB, ISBN 978-80-7454-948-9
7. Kollár V., Matúšová S. (2020). Manažment kvality. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave. 2020. 269 s. ISBN 978-80-89654-68-0.
8. Průcha J. (2009) Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-546-2.
9. Průcha E. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál, s.r.o., 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
10. Rohlíková L, Vejvodová J. (2012). Vyučovací metody na vysoké škole. Praha: Grada Publishing, a. s, ISBN 978-80-247-4152-9
11. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology. 60. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
12. Sirotová M. (2006). Nové formy vyučovania v príprave budúcich učiteľov. In: Fórum pedagogiky 2006. Transformácia vzdelávania smerom k potrebám európskeho trhu práce. Bratislava: MPC, ISBN 80-8052-255-3.
13. Stensaker B., Harvey, L. (2006). Old Wine in New Bottles? A Comparison of Public and Private Accreditation Schemes in Higher Education. Higher Education Policy, International Association of Universities 0952-8733/06.
14. Tamášová V., Marks I., Pesti, Cs. (2021). Vybrané otázky celoživotného vzdelávania a inovácie na trhu práce. In Repka, R. (ed). The Humanities and Social Sciences in Undergraduate Education 3, Bratislava: Z-F Lingua, ISBN: 978-80-8177-086-9
15. Tóthová R., Kostrub D., Ferková Š. (2017). Žiak, učiteľ a výučba. Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva. Prešov: Rokus Publishing, ISBN 978-80-89510-61-0.
16. Turek I. (2008). Didaktika, Bratislava: Iura Edition, ISBN 978-80-8078-198-9
17. Uhreková M. (2010). Edukačný manažment – cesta k rozvoju kvality školy a vyučovacieho procesu. In: Manažment školy v praxi, č. 4/2010, 8-14. ISSN:1336-9849.
18. Uhreková M. (2009a). Edukačný manažment a jeho miesto v školskom manažmente. In: Technológia vzdelávania. Slovenský učiteľ – Príloha technológie vzdelávania. Ročník XVII, č. 9/2009. 10-15. ISSN:1335-003
19. Uhreková M. (2009b). Pedagogické riadenie a jeho vplyv na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov. In: Celoživotní vzdělávání učitelů. č.7, Brno: Educo. 52-59. ISBN: 978-80-7399-886-8

1.3. Interiorization of Knowledge as a Means of Activating Professional Competence of Future Teachers – Musicians

Viktoriiia Hura

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

Sumy, Ukraine

Abstract. The article deals the concept of "internalization of knowledge" as a process of transferring external influences into the internal consciousness and thinking of man. The peculiarities of the development of motivation in students – future teachers – musicians and the possibility of activating knowledge in educational activities on the material of Ukrainian musical folklore are substantiated. The technique which provides use of certain methodological approaches, components, principles, pedagogical conditions is offered.

Keywords: internalization, knowledge, professional competence, music teachers, motivation, Ukrainian musical folklore, interdisciplinary links, method.

Інтеріоризація знань як засіб активізації професійної компетентності майбутніх педагогів – музикантів

Вікторія Гура

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

м. Суми, Україна

Анотація. У статті аналізується поняття «інтеріоризація знань» як процес перенесення зовнішніх впливів у внутрішню свідомість та мислення людини. Обґрунтовано особливості розвитку мотивації у студентів – майбутніх педагогів – музикантів та можливості активізації знань у освітній діяльності на матеріалі українського музичного фольклору. Запропонована методика, яка передбачає використання певних методологічних підходів, компонентів, принципів, педагогічних умов.

Ключові слова: інтеріоризація, знання, професійна компетентність, педагоги-музиканти, мотивація, український музичний фольклор, міжпредметні зв'язки, методика.

Мистецька освіта України XXI ст., відповідно до положень директивних документів, приділяє значну увагу підвищенню інтелектуального потенціалу нації. Нова парадигма фахової підготовки майбутніх учителів музики висуває сучасні вимоги щодо рівня підготовки професійного спеціаліста, передбачає наявність глибоких, усвідомлених знань та оволодіння національним культурним досвідом, актуалізуючи необхідність модернізації змісту освітнього процесу.

Гостро стоїть питання про створення нового освітнього простору, який має орієнтуватися на нове соціальне замовлення, а саме на підготовку фахових педагогічних кадрів для навчальних закладів, зокрема вчителів музики, з чітко сформованими соціальними цінностями, потребами у суспільно-корисній діяльності.

Осмилення проблеми теоретичних знань, здійснено в наукових працях у філософсько-естетичному (Аристотель, Ф. Бекон, Г. Гегель, Декарт, І. Кант, Дж. Локк, Платон, Г. Сковорода, Сократ, а також В. Андрущенко, В. Вернадський, М. Кузанський, К. Поппер, П. Юркевич та ін.), психологічному (Б. Ананьєв, І. Бех, В. Виготський, П. Гальперін, В. Гінецинський, Д. Завалішина, Л. Ітельсон, Г. Костюк, В. Кругецький, О. Леонтєв,

С. Максименко, О. Матюшкін, М. Махмутов, Ж. Піаже, А. Петровський, А. Розенвальд, С. Рубінштейн, Ю. Шаров, В. Якунін та ін.), музикознавчому (А. Алексєєв, Б. Асаф'єв, С. Дрімцов, М. Калашник, Т. Кравцов, Л. Мазель, С. Павлюченко, Г. Смаглий, Ю. Холопов) аспектах.

Проблема знань розглядалася вітчизняними науковцями в площинах інтеграції мистецьких знань майбутніх учителів музики (Е. Карпова, О. Соколова), оперативності знань (І. Чернявська) та формування музичних знань молодших школярів мультимедійними засобами (О. Чайковська).

Своє бачення щодо «теоретичного знання» висловлював *Гегель*. Він вказував на те, що «теоретичне знання являє собою знання про раціональну реальність, чисту сутність. Розум повинен віднайти себе у світі, для цього, він, подорожуючи в інобуття, повертається до себе, отримавши «нове розуміння». Поняття не є чисто теоретичним, воно опосередковане емпіричним досвідом». Повністю розумним є лише дійсне, а значить таке, що відповідає своєму поняттю. Вчений вказував також на характер взаємозв'язку між теорією та практикою. «Розумне поєднання теорії і практики являють собою дійсність – повністю розумну реальність. Розумність є як характеристикою теорії, так і практики права, вони є частинами єдиного процесу його розвитку і основними елементами його пізнання... Коли ми мислимо про будь-який предмет, ми перетворюємо його на думку, позбавляємо його тим самим чуттєвого змісту і, таким чином, предмет через розумове узагальнення стає узагальненим. Практичний аспект, навпаки, є в установленні відмінностей і самовизначенні по відношенню до зовнішнього світу – сфері діяльності та вчинків»¹.

Складовими формування професійної компетентності майбутнього педагога – музиканта вважаємо теоретичну базу знань, систему дій, мотивацію, що забезпечують практичне вирішення завдань його професійної діяльності як вчителя музики, зацікавленість у здійсненні цієї роботи².

Актуальними на сьогодні у сфері освіти залишаються проблеми психолого-педагогічного та методичного характеру, які базуються на суб'єктно-діяльнісному підході (ідеї персоналізації). Адже орієнтація на особистість студента, його інтереси, бажання, потреби, наміри, мотиви за умови вдалого моделювання в освітній процес, на нашу думку, сприятимуть підвищенню ефективності підготовки майбутніх вчителів, зокрема педагогів-музикантів.

Майбутні фахівці покликані збагачувати духовний потенціал українського народу, зберігати і примножувати традиції національної культури в загальнолюдському контексті. А отже, одним із дієвих засобів впливу на мотиваційно-емоційний розвиток особистості, на наше переконання, є «спілкування» з творами вітчизняного народного мистецтва (український музичний фольклор). Адже на основі минулого досвіду, який передбачає органічне поєднання національної історії з народними традиціями і з сьогоденням, можна виховати молодь емоційно, духовно, інтелектуально та творчо багатою.

Мотивація як засіб результативності будь-якої діяльності цікавила багатьох вчених. Серед них: К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, В. Асєєв, О. Леонтєв, А. Маслоу, В. Петровський, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Е. Фромм, а також західні психологи: Аткинсон, Мак-Дауголл, Мюррей, Олпорт, Роджерс, Франкл, Хекхаузен та ін.

Проблема формування мотивації навчальної діяльності за останні десятиліття цікавила: Н. Бондаренко, Р. Боркієвську, В. Бочарникову, І. Зайцеву, Н. Клименко та багатьох ін.

Застосування засобів українського фольклору в навчанні й вихованні дітей та молоді розкрито у працях В. Сухомлинського, К. Ушинського. Використання музичного фольклору висвітлено у наукових працях педагогів-музикантів: А. Авдієвського, І. Беха, А. Болгарського, С. Горбенка, І. Зязюна, А. Іваницького, Д. Кабалевського, О. Олексюк,

¹ Павлова Т.С. (2010). Питання волі та інтелекту щодо реалізації права у філософії Гегеля, с.73.

² Гура В.В. (2012). Особливості розвитку мотивації у студентів педагогічних училищ та коледжів засобами українського фольклору, с.49.

Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Танько, С. Садовенко; представників зарубіжної музичної педагогіки: Л. Баренбойма, Е. Жака-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа; мистецтвознавців – Г. Костюка, І. Ляшенка, Г. Побережної; фольклористів – Е. Алексеева, О. Гулака-Артемовського, В. Верховинця, М. Дмитренка, В. Дубравіна, К. Квітки, Ф. Колесси, О. Кольберга, А. Коціпінського, С. Русової, П. Сокальського, О. Стеблинки та ін.

Проблеми теорії і методики музично-педагогічної освіти з акцентом на глибоке вивчення вітчизняного народного мистецтва висвітлено у працях сучасних науковців: О. Богданової, О. Гончаренко, Є. Єфремова, І. Клименко, Г. Коропніченко, І. Пясковського та багатьох інших.

Мотивація особистості розглядається вченими-психологами у межах діяльнісного підходу (В. Петровський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв). Так, дослідники вказують на те, що мотив як усвідомлена спонукана конкретної дії виникає зі ставлення особи до ситуації, обставин, умов, завдань, цілей, перспектив, тобто до тієї діяльності, яка приваблює і має особистісний сенс³.

Загальновідомо, що діяльність складається з таких елементів як: потреба – мотивація – підцілі – задачі – умови – дії – операції – продукт. Всі ці елементи утворюють ієрархію послідовності (див. мал. 1). Найбільш вдалу (загальнодоступну), на нашу думку, схематичну модель діяльності знаходимо у Г. Атанова⁴.

Згідно цієї моделі у суб'єкта виникає потреба у діяльності, потім формується мотивація, визначається ціль, яка ділиться на підцілі, за допомогою операцій здійснюється результат (продукт діяльності).

Будь-яка діяльність людини (у томі числі музично-педагогічна), як стверджує Г. Падалка, завжди суб'єктивно мотивована і являє собою об'єднання процесів, підпорядкованих певним мотивам⁵. Тому для успішної педагогічної діяльності музиканта необхідно забезпечити активацію мотивів (інтересу до навчання студентів, схильність до аналітичного мислення, міркування тощо).

У мотиваційній частині навчальної діяльності центральне місце належить особистості (студенту), його мотивації. Тому головне завдання педагога – сприяти підвищенню мотивації, формувати мотиваційну сферу студента в процесі навчання як до діяльності загалом так і до окремих практичних дій⁶.

У різному віці відношення студентів до навчання неоднакове. Це пов'язане з тим, що з віком змінюються як потреби особи, так і мотивація, передусім її внутрішня складова. Якщо в ранньому віці потреба у навчанні опосередкована, то у дорослого – внутрішня мотивація різко зростає.

Свідоме ставлення до оволодіння фахом, на жаль, не завжди має актуальне значення для студентів мистецьких спеціальностей. У більшості випадків воно, як правило, більш властиве випускникам, які вже набули певного педагогічного досвіду, отримали спеціальні музичні знання, спробували свої сили під час педагогічної практики, визначили для себе недоліки власної підготовки.

Мотиви навчальної діяльності розрізняються на *зовнішні та внутрішні*. Зокрема, зовнішні мотиви навчальної діяльності зумовлюються вимогами, що ставляться перед студентами, а також умовами, в яких протікає навчання. Внутрішні мотиви визначаються потребами студента, його інтересами, переконаннями, уявленнями про своє майбутнє⁷.

За Ф. Шрамом, внутрішня мотивація відповідає певному психологічному стану «запалу» в процесі діяльності. Це процес становлення, розвитку, мотивації. Зовнішній аспект професійної установки визиває стан «мотивування» або «обґрунтованості». «Конкретизуючи процес навчання, важливо знати специфічні *потреби* майбутніх педагогів-музикантів

³ Леонтьєв А.Н. (1977). Деятельность. Сознание. Личность, с.153.

⁴ Атанов Г.О. (1995). Теорія діяльнісного навчання..., с.31.

⁵ Падалка Г.М. (1995). Музична педагогіка..., с.104.

⁶ Атанов Г.О. (2007). Теорія діяльнісного навчання..., с.68.

⁷ Там само, с.72.

...необхідно зацікавити студентів спеціальними дисциплінами. Розуміння значення науково-теоретичної освіти для успішної практичної роботи в майбутньому – є мотивованість... Важливим аспектом у цьому сенсі є вплив *прикладу*, роль якого для всіх навчальних закладів єдина. Сюди відносяться форма і якість викладання, участь студентів у педагогічних процесах, індивідуальний вплив особистості вчителя. Все це безпосередньо впливає на майбутню діяльність випускників»⁸.

Ефективним засобом активізації знань є «**інтеріоризація**» (від грецьк. – «внутрішній») – процес перенесення зовнішніх впливів у внутрішній план, у свідомість і мислення).

Інтеріоризація як психолого-педагогічний феномен розглядається у роботах Б. Ананьєва, В. Буряка, Н. Анікеєвої, А. Асмолова, Н. Асташової, Т. Ахутіної, В. Бехтерева, А. Бодальова, О. Буділової, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, І. Ільєсова, Г. Ковальова, Н. Кузьміної, А. Лазурського, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Максименко, В. М'ясищева, Н. Обозова, О. Петровського, М. Примуш, Л. Радзіховського, С. Рубінштейна, С. Сенющенкова, В. Сластьоніна, О. Соколової, Н. Талізінної, Д. Узнадзе, М. Ярошевського та ін.

Концептуальною основою інтеріоризації може служити теорія поетапних дій, розроблена С. Рубінштейном, Л. Виготським і підтверджена працею О. Леонтьєва. Зокрема, О. Леонтьєв пише: «Інтеріоризацією називають перетворення, у результаті якого зовнішні за своєю формою процеси із зовнішніми ж, матеріальними предметами перетворюються на процеси, що протікають у свідомості; за цих умов вони піддаються специфічній трансформації – узагальнюються, вербалізуються, скорочуються і, головне, стають здатними до подальшого розвитку»⁹.

На нашу думку, особливістю інтеріоризації знань у студентів може стати застосування вітчизняного музичного фольклору.

Українська народна творчість (український музичний фольклор), будучи синтезуючою формою організації минулого досвіду народу, обумовлює не тільки підготовку індивіда до майбутньої діяльності, а виступає безпосередньо регулюючим фактором, який визначає процес і результати майбутньої діяльності та ставить особливість розвитку мотивації у студентів.

Для детального вивчення ставлення студентів до українського музичного фольклору ми пропонували їм відповісти на такі запитання: «Чи любите ви українську народну пісню?», «Чи є у вас улюблені зразки народнопісенного фольклору?» (перелічіть), «Чи хотіли б Ви будувати свою музично-педагогічну діяльність на основі українського народного фольклору?» тощо. Здобуті анкетні дані дозволили дійти висновку, що переважна більшість респондентів висловила своє позитивне ставлення до українського фольклору.

Експериментальні дані дозволили виділити ряд мотивів, за якими студенти виявляють позитивне бажання щодо «спілкування» з вітчизняним фольклором: *емоційно-естетичні* (естетичні враження, емоційні переживання, художні асоціації, мораль, духовність); *комунікативні* (потреба спілкування, взаємодії не тільки з колективом, а і з мистецтвом на духовно-інтелектуальному рівнях); *інформаційно-пізнавальні* (отримання та накопичення нової цінної інформації, орієнтація в мистецтві); *соціальні* (утвердження особистісного «Я», колективне «переживання», усвідомлення своєї ролі в колективі, реалізація особистісної потреби у різних формах діяльності).

Останнім часом створення фольклорних ансамблів у навчальних педагогічних закладах, починає поступово приваблювати студентську молодь, визиваючи у них не тільки задоволення та можливість власної реалізації, а і орієнтує на підвищення «особистого професійного статусу», бажання бути освіченою, інтелектуально розвинутою людиною з яскраво вираженим «Я». Все це стимулює молодь до продуктивної творчості, самоосвіти, самореалізації.

⁸ Шрам Ф. (1983). К. проблеме развития мотивации в процессе научно-теоретического образования..., с.9.

⁹ Леонтьев А.Н. (1977). Деятельность. Сознание. Личность, с.95.

Український національний музичний фольклор, на наше переконання, презентує практично невичерпні можливості цінностей народного і професійного мистецтва для формування мотиваційної сфери майбутнього педагога. Багатство і краса національного духу трансформувалися й акумулювалися в різноманітних стилях і жанрах. Так, поринаючи у суть народнопісенних зразків, фольклорних дійств, студенти переконуються в тому, що мистецькими канонами проникнуті всі сфери життя, діяльності, побуту і дозвілля народу. «Живе» спілкування з вітчизняним фольклором викликає прагнення стверджувати добро, істину, красу, сприяє цілеспрямованому розвитку особистісної і професійної культури педагога-музиканта.

В українській народній музичній творчості відображаються основні критерії народних традицій – імпровізаційність, варіативність, колективність, традиційність, контактна комунікація, збереження в пам'яті. Тому, вивчаючи механізми народної творчості, майбутні вчителі музики засвоюють та перетворюють набуті знання й уміння в галузь музичної педагогіки. Традиційний національний фольклор містить культурно-історичну, етико-естетичну, аксіологічну, пізнавальну бази, сприяє формуванню мотиваційних установок у майбутніх учителів музики і є особливістю розвитку мотивації.

Варто зазначити, крім перерахованих вище можливостей, що український музичний фольклор відрізняється простотою ладо-гармонії, метро-ритму, форм. Тому його доцільно використовувати як засіб розвитку не тільки пізнавальної мотивації, а і як засіб формування музично-теоретичних знань у студентів середньої ланки педагогічної освіти в навчальній діяльності, зокрема формуванню у них активного інтересу щодо вивчення елементарних знань з теорії музики, гармонії, сольфеджіо тощо (інформаційно-пізнавальний мотив).

Таким чином, особливістю розвитку мотивації у студентів педагогічних коледжів, університетів на нашу думку, є використання українського народного мистецтва, яке стимулює молодь до творчого пошуку, інтеріоризує знання у потребу щодо отримання педагогічного досвіду, підвищуючи тим самим особисту майстерність у конкретному напрямі діяльності-навчанні майбутнього фахівця.

Так, за нашою методикою, єдність трьох складових освітнього процесу, а саме: спільність концепцій (філософської, соціальної, психолого-педагогічної), одноставність функцій навчання (освітньої, розвивальної та виховної), монолітність методичної системи (мети, змісту, методів, організаційних форм роботи) передбачає застосування *комплексного підходу*.

Основним завданням *системного підходу* є озброєння студентів не лише фактичними теоретичними знаннями, а й методологічним підґрунтям, тобто знаннями про найважливіші складові навчально-виховного процесу, структурні зв'язки між ними тощо.

Реалізація *рефлексивного підходу* передбачає розвиток здатності студентів до активної дослідницької позиції з метою аналізу, осмислення й оцінки навчальної діяльності для успішного формування музичних знань у майбутніх фахівців.

Індивідуально-творчий підхід допоможе виявленню та формуванню у студентів особистісного когнітивного потенціалу, творчої активності, саморозвитку, культури спілкування у взаєминах у освітньому процесі тощо.

На основі констатувального та формувального експериментів, з метою особливої організації вивчення фахових дисциплін, формування музичних знань у майбутніх фахівців та сприяння розвитку мотиваційної, пізнавальної, операційної, комунікативної та креативної сфер, ми пропонуємо авторську методику на матеріалі українського пісенного фольклору.

До структури зазначеної методики входять: концепція – принципи навчання, психолого-педагогічні умови ефективності зазначеної проблеми; зміст навчання – у закладах відповідної освіти: когнітивний, праксіологічний, емоційно-аксіологічний компоненти; процес навчання – форми, методи, засоби; діагностику – критерії, показники, рівні.

Професійна компетентність майбутніх педагогів – музикантів, на наше переконання, має містити такі компоненти: когнітивний, праксіологічний та емоційно-аксіологічний.

Когнітивний компонент – головний – забезпечує формування у свідомості суб'єкта навчально-виховного процесу цілісного світосприйняття, а також допомагає знайти способи пізнавальної та практичної діяльності, передбачає наявність великого обсягу знань, їх систему.

Праксіологічний компонент – відображає оволодіння особистості способами діяльності, передбачає здатність студента до засвоєння та відтворення професійних вмінь та навичок (музично-теоретичних, творчо-креативних, виконавських тощо).

Емоційно-аксіологічний компонент – згуртовує поняття мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових відношень особистості, відображує ставлення студента до навчальної діяльності, його вольову активність у бажанні підвищувати свій фаховий рівень задля набуття професійних знань, умінь і навичок.

Освітній процес буде ефективним за наявності певних *психолого-педагогічних умов*, а саме:

- створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях;
- використання міжпредметних зв'язків;
- виховання у студентів потреби постійного самовдосконалення, активізації мотиваційних орієнтацій у майбутній професійній діяльності;
- розроблення і впровадження у навчальну практику програмно-цільової стратегії формування музичних знань, заснованої на принципах педагогічної доцільності, системності, поетапності, динамічності тощо;
- забезпечення педагогічної взаємодії на засадах співтворчості (між викладачем та студентами) та інтегровано-варіативних форм діяльності;
- застосування інноваційної системи навчально-диференційованих завдань на матеріалі українського музичного фольклору.

Щоб здобути бажання і потребу вчитися, необхідно сформувані у студентів позитивне ставлення до навчання, адже розвинути цілісну особистість можливо лише за умови гуманних взаємовідносин між тим, хто навчає, і тим, хто навчається.

Концептуальна основа технології системно пов'язує принципи та педагогічні умови. Серед педагогічних принципів виділяємо: принцип психологічного комфорту, врахування індивідуальних якостей, інтегративності, міжпредметних зв'язків, фіксації, інтерпретації, регіональності, дослідництва, свободовідповідності.

Принцип психологічного комфорту передбачає створення «приємної» атмосфери для студентів, сприятливої для навчання чи психологічного діагностування.

Принцип врахування індивідуальних якостей кожного студента (фізіологічних, психологічних, вікових) формує індивідуальний стиль розумової діяльності молоді.

Принцип моделювання – розуміється як науково – пізнавальний метод дослідження змістових, технологічних, організаційних компетентностей студента та передбачає оцінювання, інтерпретацію інформації.

Принцип міжпредметних зв'язків впливає з інтегративності. Такий принцип є бінарним. Бінарність зазначеного принципу полягає у поєднанні міжпредметних зв'язків будь-якої навчальної дисципліни з базою загальноосвітнього навчання та фахово-професійною підготовкою, тобто конденсує увесь знаннево-практичний потенціал особистості студента.

Принцип інтерпретації передбачає моменти моделювання у майбутній практиці студентів можливих ситуацій у сфері комунікації. Цей принцип спрацьовує при підготовці до виступів на конференціях, семінарах, «круглих» столах, формує у нього потребу до самостійності, спонукають до аналізу, бажання проводити збирацьку та дослідницьку роботу тощо.

Використання такого регіонально-дослідницького принципу дають змогу студентові активізувати емоційну сферу, розвивати власні пізнавальні здібності, спонукає його до самостійного вирішення педагогічних та творчих завдань на прикладі місцевого (регіонального) матеріалу. Зміст завдань дослідницького типу складають: засвоєння вже

відомого матеріалу; з'ясування нових фактів; виявлення та пояснення незрозумілого; формування висновків; практичне використання набутої інформації у майбутньому регіональному дослідженні.

Основною умовою реалізації принципу регіонального дослідництва є організація відповідної професійної діяльності, в процесі якої можна навчити студента активно, самостійно і творчо мислити і діяти.

Регіональний аспект зазначеного принципу передбачає введення до змісту, форм і методів професійного розвитку студентів місцевого компоненту (практично-виконавського, знаннево-історичного, жанрово-стилістичного та ін.). Зміст такого принципу полягає у застосуванні надбань музичної регіоналістики (науково-теоретичне та практичне знання музичної культури певного регіону України, включаючи фольклор та фольклористику).

Виходячи з цього принципу, пропонуємо ввести до змісту деяких навчальних дисциплін архівні матеріали. Наприклад, в процесі вивчення курсу «Музичне краєзнавство» студентам пропонується дослідити факти кобзарського руху на Сумщині, Лебединщині (кобзарі, лірники, бандуристи), знайти та вміти презентувати матеріали про виконавців на українських народних інструментах, інформацію про керівників народних гуртів, народних співаків, які народилися або концертували у зазначеному регіоні, записувачів народної музичної творчості тощо. Вивчаючи тему «Дитячий фольклор» на основі принципу регіональності пропонуємо використати записи Віктора Дубравіна – відомого фольклориста, педагога, краєзнавця, котрий фіксував на території Сумської області народні пісні, зокрема дитячі. Також можна скористатися збірником українських народних пісень, записаних на Лебединщині ще у 60-ті роки ХХ століття Лідії Мірошніченко (Ткаченко) та Бориса Ткаченка (історика, краєзнавця), який містить літературні тексти більш як 400 пісень, серед них 39 колісанок і чуканок (наприклад «Коте, коте, коточок», «Ой чук, чук», «Де киця в поле», «Ай ну, гойда, гойда»¹⁰).

Впевнені, що цією інформацією зацікавляться студенти з різних регіонів України, не тільки Сумщини, адже у цих чудових піснях закладена любов до дитини, рідної землі, звичаїв, обрядів тощо.

У професійній свідомості і пам'яті майбутнього вчителя музики добре відкладається відповідна інформація. Вона невимушено сприймається студентами, фіксується не тільки як «потрібна» для знання навчальної дисципліни, а і як інформація, яку можна використати у процесі майбутньої професійної діяльності. Найбільшу зацікавленість до вітчизняного фольклору викликають твори, які студенти пам'ятають ще з дитинства (приміром, спів так званих «родинних» пісень тощо).

Принцип свободовідповідності навчання полягає в тому, що відбувається поєднання педагогічного керівництва зі студентською ініціативністю, звідси розвиток продуктивного мислення, утвердження життєвого оптимізму. Цьому, звичайно, сприяє гуманізація навчання: розвиток співробітництва та довіри між студентами та викладачами, «суверенітету» особистості студента тощо.

Таким чином, спираючись на сучасні основи та наукові дослідження в галузі педагогіки мистецтв, а також власні експериментальні дані, ми дійшли висновку, що проблема формування інтеріоризації знань на матеріалі українського фольклору може здійснюватися завдяки впровадженню запропонованої методики у освітній процес, з використанням запропонованих та обґрунтованих компонентів, застосування певних психолого-педагогічних умов та принципів щодо удосконалення фахової підготовки студентів – майбутніх педагогів – музикантів.

Література:

1. Атанов Г.О. (2007). Теорія діяльнісного навчання: Навч. посібник. К.: Кондор. 186 с.

¹⁰ Пісні рідного краю: Українські народні пісні... (2003). с.409.

2. Гура В.В. (2012). Особливості розвитку мотивації у студентів педагогічних училищ та коледжів засобами українського фольклору. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 16. 49-53.
3. Леонтьев А.Н. (1977). Деятельность. Сознание. Личность. 2 изд. М. : Изд-во полит. литературы. 304 с.
4. Павлова Т.С. (2010). Питання волі та інтелекту щодо реалізації права у філософії Гегеля. Філософія. № 5. 73.
5. Падалка Г.М. (1995). Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. Херсон : ХДПІ, 104 с.
6. Пісні рідного краю: Українські народні пісні, записані на Лебединщині в 60-х роках ХХ століття подружжям Ткаченків (2003). Упорядник, передмова Б.І. Ткаченко. Суми: ВАТ «СОД», видавництво «Козацький вал». 476 с.
7. Шрам Ф. (1983). К. проблеме развития мотивации в процессе научно-теоретического образования музыканта – исполнителя. Вопросы воспитания музыканта-исполнителя. Сб. тр. Вып. 68. Гос. муз. пед. ин-т. им. Гнесиных. М. 168 с.

1.4. Blended Learning in the Context of Lifelong Learning

Maia Sevciuc

PhD in Pedagogy, University Professor

Moldova State University

Chisinau, Moldova

Angela Sirghi

University Lecturer

Continuing Education Institute

Chisinau, Moldova

Abstract. We live in a world in which technological innovation is occurring at high speed and digital technologies are increasingly becoming an integral part of our lives. That's why it is necessary to re-evaluate skills and strengthen the importance and extension of the goal of lifelong learning and skills development. Lifelong learning is increasingly seen as an important component of society and a key to the future of professional activity. In this context, blended learning can have a positive effect increasing the skills and knowledge, and help to shift from traditional classroom to computer-mediated learning environment.

Keywords: technological innovation, megatrends, COVID-19 pandemic, blended learning (BL), Face-to-face learning environment.

Introduction. Today, the world faces unprecedented challenges that will have a deep impact on workers, businesses, economies and societies. Skills development and lifelong learning play an important role in the process of adapting to today's megatrends, which in turn requires an adjustment of policies and systems. The COVID-19 pandemic severely disrupted the labor market, but also accelerated some of the long-term trends, creating enormous challenges for employers, employees, opportunities for decent work and quality qualification.

In response to the challenges of current social and economic developments, there is a tendency to re-evaluate skills and strengthen the importance and extension of the area of lifelong learning implementation and skills development. Lifelong learning is increasingly seen as an important component of society and a key to the future of professional activity.

The term *lifelong learning* was developed to embody the need for democracy, equal opportunities and individual self-fulfillment, which would only be possible if the tools for learning were available to all and were not limited to privileged elite. Learning should not only be "lifelong", but should also be "life wide", which means that learning cannot be limited to the formal learning environment, but rather it is achieved in a wide variety of situations including at work, in the social environment and in recreational contexts¹.

Lifelong learning takes place in *formal*, *non-formal* and *informal* learning contexts. Learning in a *formal* context is an organized and structured learning and it is based on an explicit didactic design. This type of learning has objectives, durations and resources, depends on the will of the learner and ends with the institutionalized certification of the acquired knowledge and skills. Learning in *non-formal* contexts is considered to be integrated learning in planned activities, with learning objectives, which do not explicitly follow a curriculum and may differ in duration. This type of learning depends on the intention of the learner and does not automatically lead to the certification of the acquired knowledge and skills. Learning in *informal* contexts is the result of daily activities related to work, family, leisure and is not organized or structured in terms of objectives, duration or support for learning. This type of learning is not dependent on the intention of the learner. Nor does it automatically lead to the certification of acquired knowledge and skills.

¹ Shaping skills and lifelong learning for the future of work (2021).

Lifelong learning takes various forms, taking place both inside and outside traditional education and training systems. The strong point of lifelong learning programs is that the responsibility of the individual is placed at the center of the learning process. This is also true for non-formal education, which is found as a method of training in activities of European lifelong learning programs. In fact, the three formal, informal and non-formal concepts complement each other in lifelong learning programs. In short, if formal, official education takes place in an educational institution – school, college, etc., and informal education represents spontaneous or unorganized influences over the individual from the environment, family, group of friends, media, etc., non-formal education which is at home, at work, in the community, and sometimes even at school, outside the official curriculum, comes to personalize and develop, those skills, aptitudes, knowledge that everyone feels closer to the soul.

Lifelong learning focuses on training and developing key competencies and competencies specific to a field, qualification or specialty. Key competencies are a multifunctional, transferable package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfillment and development, social inclusion and finding a job. They must have developed at the end of compulsory education and must act as a basis for learning as part of lifelong learning².

A lifelong learning teacher is strongly aware of the correlation between learning and real life, recognizes the need for lifelong learning and is highly motivated, has the necessary confidence and learning skills. With the advent of information communication technologies, it is required to review not only pedagogical methods, but also the adaptation of teachers to recent developments. ICTs have greatly amplified the value of digital educational resources. The Internet has changed the teaching-learning paradigm and brought challenges to all those who are involved in the education system. With almost omnipresent access to the Internet, the promise of technology to improve learning is greater than ever. The revolutionary evolutions of technology also bring radical changes in the way students/ trainees obtain information. Thus, teachers need to provide their students with enriched learning opportunities and experiences that replicate 21st century education skills. To meet this challenge, teachers can use blended learning to promote meaningful and authentic learning.

Blended learning (BL), also called hybrid learning and technology-based learning, means different things to different people.

The most frequently mentioned definitions are:

- Combining instructional modalities (or delivery media);
- Combining instructional methods;
- Combining online and face-to-face instruction.

The first two definitions reflect the relationship between the influences of the media versus the methods of learning. The problem is that both statements define BL so broadly that they cover virtually all learning systems. It would be difficult to identify a learning system that does not involve more training methods as well as more information delivery environments. So defining BL in either of these ways attenuates the definition and does not get to the essence of what blended learning is and why it is interesting to so many people. The third position more accurately reflects the historical emergence of the blended learning system and is the foundation of the definition of work.

Definition: Blended learning combines face-to-face instructions with computer-assisted instructions.

This definition reflects the idea that BL is a combination of training between two separate historical models of teaching and learning: traditional face-to-face learning systems and computer-based learning systems, while emphasizing the basic role of computer-based technologies in blended learning³.

The evolution of blended learning. Blended learning is part of the continuing convergence of two educational environments: (1) the traditional face-to-face learning environment that has

² Învățarea pe tot parcursul vieții...

³ Osguthorpe R. T., Graham C.R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions.

existed for centuries, and (2) the distributed learning environment that has begun to grow and expand exponentially with the development of ICT and expansion of communication and interaction possibilities.

In the past, these two learning environments were largely separate because of different used methods and approaches. For example, face-to-face traditional learning usually took place in a teacher-led environment, with face-to-face interaction in synchronous format. On the other hand, distributed learning systems have accentuated self-paced learning interactions and the teaching materials usually offered asynchronously, were of low quality (e.g. only in text form).

Within these learning environments, the presence of four critical dimensions of interaction is attested (Figure 1): *space, time, quality of teaching materials and humanness*. Over time, face-to-face learning has functioned in physical space with full presence, while in the distributed learning environment, the educational environment is virtual. Regarding the time dimension, in face-to-face learning the meetings are organized synchronously, the time being limited, while in the distributed learning environment, the meetings are organized asynchronously without time restrictions. Sensitized, emotion-based teaching is present in the face-to-face learning environment, while text-based teaching materials are used in the distributed learning environment. In terms of humanness in the face-to-face learning environment, there is a high level of teacher-student interaction, whereas in the distributed learning environment, the presence of technology is at a high level and the human element is absent.

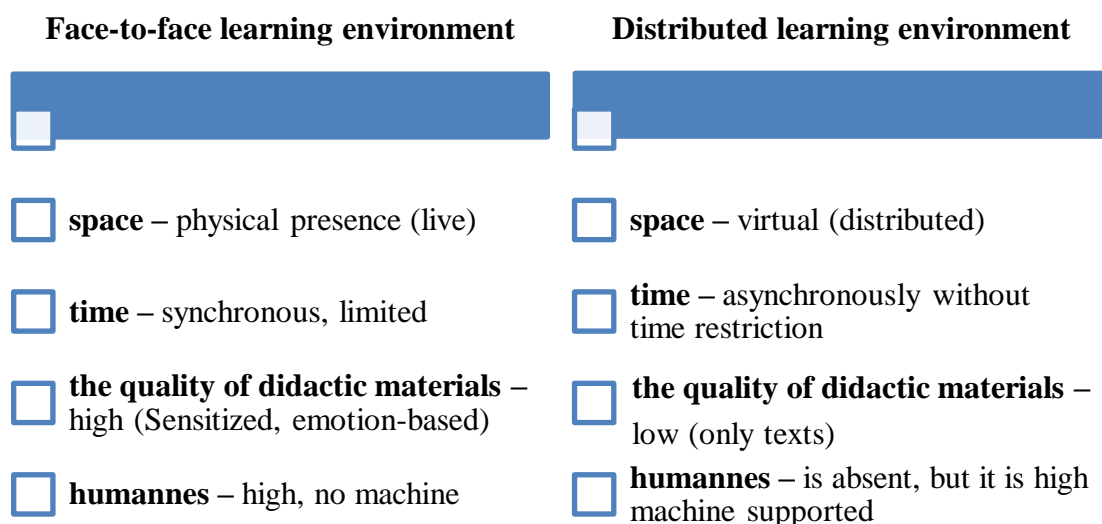


Fig. 1. The dimensions of interaction in the face-to-face learning environment and the distributed learning environment.

The emergence and rapid development of technological innovations, especially digital technologies have had a huge impact on the possibilities in the distributed learning environment. Thus, ICT allows us to have distributed synchronous interactions that take place in real time with teaching materials of high quality. In the dimension of humanness, there is a growing emphasis on facilitating human interaction in the form of computer-supported collaboration, virtual communities, instant messaging, and blogging. In addition, there has been ongoing research investigating how to make machines and computer interfaces more social and humane (for example, working with automated agents and the virtual world).⁴

The widespread use of ICT and the availability of digital learning technologies have led to increased levels of integration of computer-mediated learning elements into the traditional face-to-

⁴ Kirkley J. R., Kirkley S. E., Lindsay N., Myers. T. M., Barclay M. (2003). Embedded training for designing mixed reality...

face learning environment. This places greater emphasis on face-to-face interaction and increase the use of high-quality synchronous technologies to mediate those interactions. As a result, there is a rapid growth of distributed learning environments and their convergence with the face-to-face learning environment. The intersection of the two archetypes describes the place where blended learning systems emerge.

Although it is impossible to fully know what the future holds, we can be pretty sure that blended learning has a present and a future. It may even become so ubiquitous that we eventually give up the word blended and call it just learning. However, no matter what we decide to call blended learning, it is imperative that we understand how to create an effective blended learning environment that incorporates both face-to-face and computer-mediated elements.⁵

Models of Blended Learning

There are four levels at which blending occurs: *Activity-Level Blending*, *Course-Level Blending*, *Program-Level Blending* and *Institutional-Level Blending*.

Activity-Level Blending. Blending at the activity level occurs when a learning activity contains both face-to-face and computer-mediated elements. For example, in higher education, technological tools are used to make learning activities more authentic, to bring experts at a distance into the classroom, creating a simultaneous face-to-face and computer-mediated experience.⁶

Course-Level Blending. Course-level blending is one of the most common ways to blend. It entails a combination of distinct face-to-face and computer-mediated activities used as part of a course. Some blended approaches engage learners in different but supportive face-to-face and computer-mediated activities that overlap in time, while other approaches separate the time blocks so that they are sequenced chronologically but not overlapping.

Program-Level Blending. Blends in higher education are often occurring at the degree program level. Blending at a program level often entails one of two models: a model in which the participants choose a mix between face-to-face courses and online courses or one in which the combination between the two prescribed by the program.⁷ Students are allowed to choose between completing the program completely online or online with face-to-face tutoring session or participation in an extended on-campus management challenge.⁸

Institutional-Level Blending. Some institutions have made an organizational commitment to blending face-to-face and computer-mediated instruction, where students have face-to-face classes at the beginning and end of the course, with online activities in between. Many corporations as well as institutions of higher education are creating models for blending at an institutional level (e.g. IBM, Sun Microsystems).

It is important to note that dual-mode institutions that support both face-to-face and computer-mediated instruction are not necessarily in the business of blending learning. For the institution to be engaged in blended learning there must be a concerted effort to enable the learner to take advantage of both ends of the spectrum. It is not sufficient for the institution to have a distance learning division that is largely separate from the on-campus operations.

General Categories of Blends

There is a huge emphasis on improving blended learning within the traditional university. With the widespread adoption of learning management systems (LMS) and technology-equipped classrooms, it is becoming increasingly common for instructors to use a certain level of technology.

It seems that there is a greater abundance of examples of the transformation of Blends in the corporate environment than in the university environment. In higher education environment, constraints such as course duration, size, location, and technology availability can be a formidable

⁵ Johnson W., Johnson R. T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups, p.237-256.

⁶ Jung I. S. (2003). Online education for adult learners in South Korea, p. 9-16.

⁷ Bonk C. J., Graham C. R. (2006). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives...

⁸ Salmon G. (2004). E-moderating: The key to teaching and learning online.

barrier to transformational change.⁹ On the other hand, an increasing number of teachers experiments with innovative technology-mediated approaches to teaching (such as the use of simulation, visualization, communication, and feedback tools) that transform the way their students learn.¹⁰

Table 1. Categories of Blended Learning Systems

Enabling blends	Primarily focus on addressing issues of access and convenience, <i>for example</i> blends that are intended to provide additional flexibility to the learners or blends that attempt to provide the same opportunities or learning experience but through a different modality.
Enhancing blends	Allow increased changes to the pedagogy but do not radically change the way teaching and learning occur. This can occur at both ends of the spectrum. <i>For example</i> , in a traditional face-to-face learning environment, additional resources and perhaps some supplementary materials may be included online.
Transforming blends	Blends that allow a radical transformation of the pedagogy – <i>for example</i> , a change from a model where learners are just receivers of information to a model where learners actively construct knowledge through dynamic interactions. These types of blends enable intellectual activity that was not practically possible without the technology.

Issues for designing blended learning systems

There are six major issues relevant to designing blended learning systems: (1) the role of live interaction, (2) the role of learner choice and self-regulation, (3) models for support and training, (4) finding balance between innovation and production, (5) cultural adaptation, and (6) dealing with the digital divide.

The Role of Live Interaction. Under what conditions is human interaction important to the learning process and to learner satisfaction with the process? It is observed a preference among many learners for the live (or face-to-face) components of a blended experience. When computer-mediated and face-to-face elements were combined, learners often placed a greater value or emphasis on the face-to-face aspects of the experience.

The Role of Learner Choice and Self-Regulation. Learners are primarily selecting blended learning based on convenience and access. But this begs questions about the type and amount of guidance that should be provided to learners in making their choices about how different blends might affect their learning experience. Online learning components often require a large amount of self-discipline on the part of the learners.¹¹

Models for Support and Training. There are many issues related to support and training in blended environments, including (1) increased demand on instructor time,¹² (2) providing learners with technological skills to succeed in both face-to-face and computer-mediated environments,¹³ and (3) changing organizational culture to accept blended approaches.¹⁴ There is also a need to provide professional development for instructors who will be teaching online and face-to-face. It is

⁹ Herrington J., Oliver. R., Reeves T.C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments, p.59-71.

¹⁰ West R. E., Graham C. R. (2005). Five powerful ways technology can enhance teaching and learning in higher education, p.20-27.

¹¹ Collis B., Bruijstens H., Van der Veen J. K. (2003). Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals, p.22-38.

¹² Im Y., Lee O. (2003). Pedagogical implications of online discussions for preservice teacher training, p.155-170.

¹³ Levine S. L., Wake W. K. (2000). Hybrid teaching: Design studio in virtual space.

¹⁴ Hartman J. I., Dziuban C., Moskal P. (1999). Faculty satisfaction in AENs: A dependent or independent variable?

important to see more successful models of how to support a blended approach to learning from the technological infrastructure perspective as well as from the organizational (human) perspective.

Balance Between Innovation and Production. In design, there is a constant tension between innovation and production. On the one hand, there is a need to look to the possibilities that new technological innovations provide, and, on the other hand, there is a need to be able to produce cost-effective solutions. However, due to the constantly changing nature of technology, finding an appropriate balance between innovation and production will be a constant challenge for those designing blended learning systems.

Cultural Adaptation. One strength of e-learning is the ability to distribute uniform learning materials rapidly. Yet there is often a need for customizing the materials to the local audience to make them culturally relevant. It is necessary to find balance between global and local interests. A face-to-face instructor plays an important role in helping to make globally distributed materials culturally relevant and meaningful.¹⁵

Digital Divide. The divide between the information and communication technologies available to individuals and societies at different ends of the socioeconomic spectrum can be great. E-learning is often perceived as being an approach that favors the advantaged. Yet e-learning is a strategy that might be considered for educating the masses because of its low cost and ability to be distributed widely. However, the jury is still out on whether blended learning models can be developed that are affordable and still address the needs of different populations with different socioeconomic conditions around the world.

Reasons for designing and using Blended Learning

According to current trends and issues, which are relevant for blended learning systems, there are several reasons why a teacher or student might choose blended learning over other learning options. There are identified six reasons why one might choose to design or use a blended learning system (Figure 2).

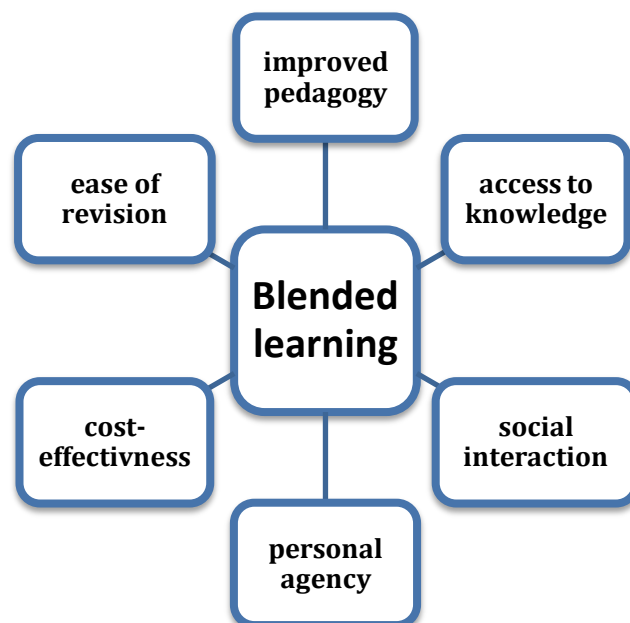


Fig. 2. Reasons for designing and using the blended learning system
(Source: Osguthorpe R. T., Graham C.R. (2003). Blended Learning Environments...)

It also turned out that the most frequently mentioned reason is that BL combines the best of both training models. Although blended learning environment can combine even the least effective elements of these training models, in case it is not well designed. Research has shown that people

¹⁵ Selinger M. (2004). Cultural and pedagogical implications of a global eLearning programme, p.213-229.

typically choose BL for three reasons: (1) improved pedagogy, (2) increased access and flexibility, and (3) cost-effectiveness.¹⁶

At the same time, students and teachers have always created blended learning directly or indirectly for several compelling reasons, such as:

Multiple perspectives on content: students are a diverse group of individuals with a diverse set of learning styles. They can get a more effective mastery of the content when they have unlimited access to the teaching material through different learning processes.

Cognitive repetition (reproduction) refers to the process by which students master the newly presented material by talking about content with anyone in their environment. This communication is often more valuable to the speaker than to the listener.¹⁷

Context is more important than content: It is easy to create and deliver content, *for ex.* E-learning is full of content approved by educational institutions. However, students need contextual training, where they talk about how the content is really implemented and that is what people remember. One of the key values of face-to-face (or synchronous online) interactions in the blended learning model is the ability to add context.

Identifying the value of acquired knowledge is essential for blended learning. There are three general categories of knowledge sorting:

High-value knowledge: the content and context must be memorized; it is what the student takes away from this learning activity.

Medium-value knowledge: content and context could be used in the future; the student becomes familiar with it, but does not memorize it, but find it when he/she needs.

No-value knowledge: the content is considered useless and is not learned or studied at all.

Blended learning offers students a richer and more varied learning environment, thus giving them the opportunity to make decisions about identifying the value of the knowledge acquired. Although there are conflicting opinions from teachers regarding this sorting process, considering that any content is just as important.

Learning is longitudinal. Discussions about e-learning refer to the acceleration and compression of learning time. A clear benefit of e-learning can be accelerating a trainee's access to knowledge. However, it must be accepted that learning takes place over time. The blended learning model fits well into this longitudinal vision of knowledge acquisition. The learning process can take several weeks or months, combining formal and informal training methods. The assessment process needs to be aligned with longitudinal (time) learning, going beyond proficiency testing at the end of a short module.

Learning is social. People thrive on social experiences, and learning is one of those primary social experiences. However, a student's role is often structured to be quite unsocial. The student is often seen as a passive viewer of a PPT presentation, a listener of lectures, a click on the screen and mouse, or as a passive user of assessments. Blended learning recognizes and aligns with the social dimensions of the learning process.

Learning is often tacit and unstructured. Some of the most powerful training experiences are often unconventional and are not included in a teacher's common list of tools. Blended learning accepts these experiences, which are a big part of the learning process in this format. An online course is proposed supplemented with real situations that are structured online and other non-traditional elements to supercharge the learning process.

Blended learning is an imperative that reflects the nature of people and how they learn. In order to design the didactic activity in blended learning format, it is recommended to examine each objective individually and not in general.

Awareness of each objective offers the flexibility to determine the best way to teach the teaching content and achieve the objectives set. It is important to establish clearly which tasks can be best taught in a traditional class, and which online. Teaching the topic and presenting experiments can be in a live format, but without real face-to-face interaction. Tasks that require memorization and

¹⁶ Graham C.R., Allen S., Ure D. (2005). Benefits and challenges of blended Learning environments, p. 253-259.

¹⁷ Johnson W., Johnson R. T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups, p.237 256.

knowledge acquisition could be best taught through a self-directed approach. In a traditional environment, this content is often taught in a lecture format, but if the subject is of a more advanced level, additional explanations can be made, recorded in audio or video format and displayed on an educational platform, to which students have access.^{18,19}

For the successful implementation of blended learning, it is recommended to take into account the following things:

Developing a learning community for learners: An important and recurring factor, which affects the success of blended learning, is the learner's sense of belonging to a learning community. This may involve online team tasks.

Presence of the tutor: It is important that teachers are present in the learning process of students; this can be a synchronous or asynchronous presence.

Structuring student activity: Developing a weekly schedule that may not specify an exact learning time, but sets deadlines for completing tasks. Thus, the students structure their activity, being directed by the teacher. To support the exam sessions (other than synchronous sessions), students can choose to get involved at a time that is convenient for them. In addition, a weekly schedule is recommended for online activities, so that students become more aware and prepared for this way of learning.

Facilitating inclusive learning: In order to design and implement successful online blended learning, the educational institution needs also to consider support for students with LSP; the digital divide; digital skills of students and teachers; the nature and level of difficulty of the disciplines within the study program; availability of online learning resources; and a continuous review of online test content.

Planning and preparation: If blended learning or full online teaching is accepted, training needs to start long before the beginning of the academic year, in order to take a more proactive pedagogical approach to gain a successful e-learning experience.

As a result of the implementation of blended learning the study process will contain:

Lectures and associated materials (asynchronous), *for ex.* presentations, audio or video recordings. The presentation slides would include an outline of the key concepts and their relevance to the course objectives and evaluations. It is recommended to identify and select existing quality materials in online format, for example, videos, public discussions and online readings, with the possibility to save and use them later for the development of new content. Students can access and study these materials whenever they need and at any time.

Online seminar tasks (asynchronous) – it is recommended to use online tasks configured within LMS platforms (*for ex.* Moodle, Google Classroom) in order to enhance students' learning. The seminar's tasks could include forum discussions on questions associated with the course topics or specific readings. A well-designed online discussion not only creates a strong social interaction between students, but also encourages and deepens their learning. The online test could also be used to assess students' performance and encourage their active participation.

Tutorial tasks (synchronous online teaching or small group face-to-face teaching, if allowed) – depending on the social distance measures applied, small group teaching can take place either in the form of synchronous online teaching (Google Meet, Zoom), either face to face.

The main tutorial tasks should focus on discussing the key concepts and reading associated with the weekly lectures.²⁰

For a clearer view of blended learning, we present a table comparing the advantages and disadvantages between the computer-assisted learning environment (in asynchronous format) and the face-to-face learning environment (Table 2).

¹⁸ Corlat S., Karlsson G. (2001). Metodologia utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicație...

¹⁹ Graham C.R., Allen S., Ure D. (2005). Benefits and challenges of blended Learning environments, p. 253-259.

²⁰ Shaping skills and lifelong learning for the future of work (2021).

Table 2. Advantages and disadvantages of computer-assisted learning environment (asynchronous format) and face-to-face learning environment.

Learning environment	computer-assisted learning environment (asynchronous format)	face-to-face learning environment
Advantages	<p><i>Flexibility:</i> The opportunity to participate in the discussion at the time and place convenient for the student.</p> <p><i>Participation:</i> All students can participate in the study process, as time and place constraints are removed.</p> <p><i>Depth of reflection:</i> Students have enough time to study the topic carefully and thoroughly to present later deep and well thought out reflections.</p>	<p><i>Human connection:</i> It is easier to establish connections and develop a social presence in a face-to-face environment. This facilitates the development of trust.</p> <p><i>Spontaneity:</i> It allows the rapid generation of associated ideas and random discoveries.</p>
Disadvantages	<p><i>Spontaneity:</i> The rapid generation of associated ideas and random discoveries is not encouraged.</p> <p><i>Procrastination:</i> There may be a tendency to postpone things and accomplish tasks.</p> <p><i>Human connection:</i> The environment is considered by many to be impersonal, which can lead to a lower level of satisfaction of the process.</p>	<p><i>Participation:</i> It is not always possible for all students to participate, especially if there are dominating personalities in the class.</p> <p><i>Flexibility:</i> Time is limited, which means that the desired discussion depth may not be reached.</p>

Trends in Learning Design

There are currently different forms of e-learning practiced in the world learning environment. They range from structured time-bound activities that usually require the support of virtual facilitators to highly informal learning and knowledge sharing that require only self-initiative on the part of the learner.

Formal Learning

- Self-paced learning modules
- Virtual classrooms
- Moderated e-discussions with peers and experts

Informal Learning

- Communities of practice
- Digital video libraries
- Knowledge and learning objects (library of learning objects)
- Thematic Web pages

Fig. 3. Types of E-Learning

A typical blended-learning course incorporates the ideas discussed above. It is presented a five-day face-to-face course redesigned for distance delivery to several sites as a blended learning activity that comprises eight weekly sessions covering many of the following elements:

- ✓ Two-hour videoconference sessions
- ✓ One hour of participation in e-discussions
- ✓ Two-hour locally facilitated face-to-face sessions
- ✓ Two to four hours of self-paced, independent work (using CDs, Internet, or print)

Among the goals of such a redesigned course would be maintaining a high degree of interactivity and dialogue.

Conclusion. Changes in our society have increased the demand for lifelong learning. Blended learning can be promising and meet the educational, economic and social requirements of lifelong learners.

By implementing blended learning, educational institutions can improve access to education; increase the efficiency of costs and resources. However, information and communication technologies should be used exclusively to increase the productivity of the educational process, freeing up time and energy for both teachers and students, so that later this time can be used for effective and innovative face-to-face learning activities.

References:

1. Bonk C. J., Graham C. R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, published by Pfeiffer, USA. ISBN-13: 978-0-7879-7758-0.
2. Collis B., Bruijstens H., Van der Veen J. K. (2003). Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals. *International journal of continuing engineering education and life-long learning*, 13(1/2), 22-38. Available at: <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2003.002151>
3. Corlat S., Karlsson G. (2011). *Metodologia utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicație în învățământul superior*. Chișinău: UST. 204 p.
4. Graham C.R., Allen S., Ure D. (2005). Benefits and challenges of blended Learning environments. In: *Encyclopedia of information science and technology*. Hershey, PA: Idea Group, 253-259.
5. Hartman J. I., Dziuban C., Moskal P. (1999). Faculty satisfaction in AENs: A dependent or independent variable? Paper presented at the *Sloan Summer ALN Workshops, Learning Effectiveness and Faculty Satisfaction*, Urbana, IE.
6. Herrington J., Oliver R., Reeves T.C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. In: *Australian Journal of Educational Technology*. 19(1), 59-71.
7. Im Y., Lee O. (2003). Pedagogical implications of online discussions for preservice teacher training. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 36(2), 155-170.
8. *Învățarea pe tot parcursul vieții*, Ministerul educației și Cercetării, Republica Moldova, available at: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii>
9. Johnson, W., Johnson, R. T. Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. In: *American Educational Research Journal*, 22(2), 237-256, 1985
10. Jung I. S. (2003). Online education for adult learners in South Korea. In: *Educational Technology*, 43(S), 9-16.
11. Kirkley J. R., Kirkley S. E., Lindsay N., Myers T. M., Barclay M. (2003). Embedded training for designing mixed reality based military training systems. In: *Proceedings of the Interservice/Industry Training, Simulation and Education Conference (I/ITSEC)*, Orlando. FL.
12. Levine S. L., Wake W. K. (2000). *Hybrid teaching: Design studio in virtual space*. Paper presented at the *National Conference on Liberal Arts and the Education of Artists*, School of Visual Arts, New York.
13. Osguthorpe R. T., Graham C.R. (2003). *Blended Learning Environments: Definitions and Directions*, Brigham Young University. Available at: <https://cutt.ly/6ODtiCg>
14. Salmon G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*, (2nd ed). London: Taylor and Francis.
15. Selinger M. (2004). Cultural and pedagogical implications of a global eLearning programme. In: *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 213-229.
16. *Shaping skills and lifelong learning for the future of work (2021)*. *International Labour Conference 109th Session*, Printed by the International Labour Office, Geneva, Switzerland, ISBN 978-92-2-132403-4 (Web pdf)
17. West R. E., Graham C. R. (2005). Five powerful ways technology can enhance teaching and learning in higher education. In: *Educational Technology*, 45(3): 20-27. Available at: http://www.byuipnet.net/rickwest/wp-content/uploads/2007/02/edtechhandout_aect05.pdf

1.4. Postgraduate Pedagogical Education in the Conditions of New Ukrainian School

Maria Kiryk

*Head of Room of Methodic of Preschool and Primary Education
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhhorod, Ukraine*

Zoriana Vakolia

*PhD of Pedagogical Sciences, Docent
Uzhhorod National University
Uzhhorod, Ukraine*

Abstract. The article reveals the role of institutes of postgraduate pedagogical education in improving the skills of teachers of New Ukrainian School and their support in the implementation of educational standards.

Key words: education reform, New Ukrainian school, advanced training, institute of postgraduate pedagogical education.

Післядипломна педагогічна освіта в умовах нової української школи

Марія Кірик

*завідувач кабінету методики дошкільної та початкової освіти
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна*

Зоряна Ваколя

*кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна*

Анотація. У статті розкривається роль інститутів післядипломної педагогічної освіти у підвищенні кваліфікації вчителів Нової української школи та їх супровід при впровадженні освітніх стандартів.

Ключові слова: реформа освіти, Нова українська школа, підвищення кваліфікації, інститут післядипломної педагогічної освіти.

Доведено, що система освіти є надзвичайно консервативною, тому і нововведення запроваджувати в шкільний навчально-виховний процес дуже складно, особливо в порівнянні із запровадженням технічних інновацій. Реформування освіти – це загальнодержавна справа та багаторічний тривалий процес.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки, яку розпочато ще у 2016 році. Головна мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись, яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувалося, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті.¹

Кожну чергову реформу освіти починали по-різному і надіялися на позитивний результат. Однак, жодну із освітянських реформ не доведено до логічного завершення. І ось черговий раз

¹ Державний стандарт початкової освіти (2019).

читаємо «Фундаментальні нововведення будуть після оновлення стандартів освіти, підготовки вчителів і запуску нової української школи – це планується на 2018 рік», – наголосила Міністр освіти Лілія Гриневич.²

Постали питання: Чи потрібна реформа української освіти? Які першочергові кроки робити для її успішної реалізації її мети та завдань? Наступне питання: «З чого починати?». Можливо з доктрини чи концепції, законів, стандартів, програм, підручників чи нормативної бази тощо, перелік можна продовжити. Разом з тим, ми це вже все проходили і не один раз. На цей раз, важливо робити це дуже виважено, послідовно і системно.

Хто? і що? є ключовими фігурами у реформі?... Такі та подібні питання задавали собі керівники профільного Міністерства, науковці, методисти, педагоги, батьки, учнів, громадськість. Відповідь однозначна – реформа потрібна. Але слід пам'ятати, що реформа освіти має бути найбільш виважена, за нею тисячі учнів, вчителів, батьків.

Важливо усвідомити, що розпочинати чергову реформу освіти, не проаналізувавши результатів попередньої, без чіткої концепції, моделі, змісту освіти, організаційних заходів, алгоритму дій (плану) – це ще одна спроба до невдач.

Особливість реформи освіти в тому, що за поняттям «реформа освіти» стоять сотні тисяч учнів, вчителів, батьків. Учитель та учень – ключові фігури у реформі. Учитель – це людина, на якій тримається реформа. «Без неї чи нього будь-які зміни будуть неможливими, тому один з головних принципів НУШ – умотивований учитель. Це означає, що наша мета – сприяти його професійному та особистому зростанню, а також підвищувати його соціальний статус» ...³

Актуальність теми. Підвищення кваліфікації сучасного вчителя – найбільший виклик реалізації мети та завдань реформи освіти. Актуальність полягає в необхідності підготовки вчителя Нової української школи до реалізації освітньої політики держави шляхом опанування новітніми практиками, технологіями, методиками, формами, методами професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб педагогів, держави та глобалізованого світу.

Основний виклад. До реформування освіти потрібно підготувати вчителя. Міністерство освіти і науки України доручило закладам післядипломної педагогічної освіти організувати і провести підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, що має сприяти їхньому професійному та особистому зростанню, а також підвищувати престижність професії та соціальний статус педагога.

Головна ідея підвищення кваліфікації вчителя – це забезпечення індивідуально-особистісного, професійно-діяльнісного розвитку та самовдосконалення педагогів початкової школи завдяки активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду⁴.

З 2018 року Інститутами післядипломної педагогічної освіти розпочато широкомасштабне підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у нових формах відповідно до Державного стандарту початкової освіти та Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників для інститутів післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення їх методичного та практичного рівнів професійної компетентності, враховуючи вимоги суспільства щодо забезпечення закладів освіти висококваліфікованими фахівцями; реалізація основних напрямів державної політики у галузі освіти передбаченої Національною рамкою кваліфікації, освітніми стандартами, вимогами до компетентностей педагогічних працівників відповідно до Професійного стандарту вчителя початкових класів закладів загальної середньої освіти; запитами замовників освітніх послуг.

² Концепція Нової української школи (2016).

³ Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти» (2020).

⁴ Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників... (2018).

Науково-педагогічні працівники Інститутів післядипломної педагогічної освіти достойно прийняли виклик часу – забезпечення належної підготовки фахівців Нової

української школи, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо

працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринку освітніх послуг тощо. Отже, починаючи з 2018 року відбувається масштабне перенавчання вчителів початкової школи, якому передувало навчання регіональних тренерів.

Перший крок, який було зроблено науково-педагогічними працівниками Закарпатського інституту післядипломної освіти – це проведено аналіз результатів попередніх форм, методів, прийомів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, досягнень. Обговорено результати експериментального впровадження «Веселкової»⁵ технології навчання молодших школярів та прорахунки з метою розробки нових форм, методів, прийомів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів на засадах компетентнісного підходу, педагогіки партнерства, орієнтації на потреби педагога тощо.

Отже, діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти кардинально змінює акценти підвищення кваліфікації вчителя Нової української школи, а саме, науково-педагогічна та методична діяльність зосереджена на впровадження нових напрямів роботи як: реалізацію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання для професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів системи освіти згідно з вимогами інноваційного розвитку освіти; забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації відповідно до потреб реформування системи освіти; модернізацію навчально-тематичних планів, розробка нових типових програм відповідно до освітніх державних стандартів; оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання шляхом широкого впровадження в навчальний процес сучасного інструментарію інформаційно-комунікаційних технологій, електронного контенту; урізноманітнення моделей організації освіти: створення освітніх округів, ресурсних центрів дистанційного навчання, проведення моніторингу та оцінювання якості освіти, створення ефективної цілісної системи пошуку, підтримки й розвитку талановитих педагогів, учнівської молоді та їх педагогічна і соціальна підтримка; науково-методичний супровід щодо впровадження інклюзивної освіти тощо⁴.

Інститути післядипломної педагогічної освіти повністю взяли на себе підвищення кваліфікації вчителів пілотних класів, яке розпочато ще у 2017 році тренерами НУШ. Заняття з педагогами проводилися у формі тренінгів, майстер-класів. Вчителі брали участь у розробці проєктів та проведенні квестів, і були спрямовані на формування і всіляку підтримку їх бажання в самоусвідомленні, на аналізі власних дій та сприйняття найкращого досвіду. В модель занять закладається головний підхід до педагога, що він – успішний вчитель та професійний фахівець.

З метою досягнення нових цілей Нової української школи післядипломна педагогічна освіта перебуває у постійному пошуку шляхів модернізації змісту підвищення кваліфікації педагогів, що вимагає реалізації принципово нових педагогічних, методичних інструментів, які мають ґрунтуватися на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах до навчання.

З вересня 2018 по травень 2021 років кабінет методики дошкільної та початкової освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти забезпечував супровід Всеукраїнського експерименту „Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти”, у рамках якого було організовано і проведено:

- індивідуальні консультації;
- вебінари, тренінги;

- обласні семінари-практикуми на базі пілотних закладів;
- навчання для регіональних тренерів та вчителів пілотних класів всеукраїнськими тренерами LEGO Foundation;
- онлайн-навчання та онлайн-анкетування;
- розробка навчально-методичної літератури.

Учасники тренінгів мали змогу практично відтворити ситуації використання LEGO-конструктора, як дієвого інструмента навчання та розвитку дитини та переконатись, що LEGO – це не тільки іграшка, а й важливий інструмент для впровадження сучасних та цікавих дітям методик навчання. Йому під силу вирішити дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми, батьками та адміністрацією школи. Він – людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає. Для вчителя важливо усвідомити, що він зможе стати агентом змін.

Професіоналізація педагога та входження його в інноваційний режим роботи, неможливе без його творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, який буде підготовлений на засадах «педагогіки партнерства» і компетентнісного підходу.

У методичній службі ведуться розмови про неготовність значної частини вчителів, управлінців та керівників шкіл включатися в сучасне реформування освіти та інноваційні процеси. І для цього є певні підстави. Так, прагнення вчителя забезпечити максимальну відповідність навчально-виховного процесу вимогам освітньої системи призводить до того, що учень використовується як засіб діяльності на рівні з іншими, що передбачені новітньою педагогічною технологією. За таких умов розвиток учасників педагогічного процесу відбувається переважно як об'єктивно обмежений предметно-професійними вимогами технології чи методики. З метою запобігання таких суджень та результатів необхідно усім прийти на допомогу вчителю у час, коли він сам навчається і навчає інших.

Найголовніше навчити вчителя бути гнучким. Світ дуже мінливий і освіта не встигає за ним. Проте саме вчитель має застосовувати інновації та вміти доносити актуальними питаннями у плані забезпечення якісної освіти педагога як важливого чинника в умовах реалізації моделі Нової української школи, яке спрямоване на реалізацію та вдосконалення професійної компетентності вчителів початкових класів, розвиток їх творчої активності, формування інноваційної культури відповідно до Концепції „Нова українська школа”. З метою реалізації принципу навчання педагога іншим педагогом у Новій українській школі ми зустрічаємо нові поняття «інтерн», «педагог-наставник» та «супервізія», «супервізор»:

- інтерн – особа, яку призначено вперше на посаду педагогічного працівника та яка не має досвіду педагогічної діяльності;

- педагог-наставник – педагогічний працівник з досвідом педагогічної діяльності, як правило, не менше п'яти років за відповідною спеціальністю (такою самою або спорідненою предметною спеціальністю або спеціалізацією), який здійснює супровід та підтримку в педагогічній діяльності педагогічного працівника протягом першого року професійної діяльності;

- супервізія⁵ – це інструмент професійної підтримки та професійного розвитку, що передбачає комплекс заходів із навчально-методичного супроводу педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти в умовах реалізації завдань Нової української школи;

- супервізор – це фахівець з високим рівнем кваліфікації та успішним досвідом роботи, який здійснює свою діяльність з метою професійної підтримки та професійного розвитку педагогічних працівників, тренерів і тренерів-педагогів, сприяє налагодженню

⁵ Химинець В.В., Кірик М.Ю. (2009). Інновації в початковій школі.

партнерства між усіма учасниками освітнього процесу в умовах реформування системи освіти, впровадження Концепції Нової української школи⁶.

З метою забезпечити професійну підтримку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації завдань Нової української школи науково-педагогічний склад інститутів післядипломної педагогічної освіти забезпечили навчання супервізорів. Серед основних завдань проведення супервізії такі:

- здійснення навчально-методичного супроводу професійної діяльності суб'єктів освітнього і управлінського процесів;

- підтримка процесу професійного розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти;

- консультування учасників освітнього процесу з актуальних питань впровадження Концепції НУШ, освітніх програм і навчальних планів, впровадження сучасних технологій навчання, використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій тощо;

- наставництво, спрямоване на розвиток професійної компетентності педагогів;

- сприяння налагодженню партнерської взаємодії школи, влади і громад різних рівнів задля реалізації завдань НУШ.

Науково-педагогічні працівники інститутів післядипломної педагогічної освіти приймають активну участь у:

- розробці типових програм, написанні підручників та навчальних посібників;

- експертизи та рецензуванні навчально-методичної літератури для учнів та вчителів Нової української школи;

- організації та проведенні конкурсів педагогічної майстерності для педагогів;

- надають необхідну методичну допомогу вчителям-практикам у реалізації Концепції державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти „Нова українська школа” (розробка методичних рекомендацій, навчально-методичних посібників, рецензування, участь у експертизи навчально-методичної літератури).

У методичній службі ведуться розмови про неготовність значної частини вчителів, управлінців та керівників шкіл включатися в сучасне реформування освіти та інноваційні процеси. І для цього є певні підстави. Так, прагнення вчителя забезпечити максимальну відповідність навчально-виховного процесу вимогам освітньої системи призводить до того, що учень використовується як засіб діяльності на рівні з іншими, що передбачені новітньою педагогічною технологією. За таких умов розвиток учасників педагогічного процесу відбувається переважно як об'єктивно обмежений предметно-професійними вимогами технології чи методики.

Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» чітко окреслив базові компетентності вчителя початкових класів. Профстандарт дозволяє вчителям визначати чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а також запобігає ризикам необ'єктивного оцінювання професійних компетентностей вчителів під час їхньої атестації та сертифікації.

Висновки. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізації змісту освіти та організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя.

Приймаючи рішення щодо кардинальної реформи української освіти, в тому числі початкової, слід пам'ятати:

⁶ Деякі питання організації та проведення супервізії (2019). Наказ МОН.

- не копіювати зразки освіти інших країн, а намагатися враховувати реалії країни, регіону, традиції кожного регіону, конкретної школи;
- не допускати «насильного» впровадження структури, змісту освіти терміну навчання;
- не пропускати етапу апробації з міркувань терміновості та економії коштів;
- враховувати, що нововведення може стати реальним тільки тоді, коли дійові особи (вчителі) мають достатньо теоретичних знань, практичних умінь і мотивації на перетворення при належній матеріальній базі навчальних закладів.

Сьогодні найважчим для педагога є не стільки його професійна компетентність, як психологічна не готовність до нововведень. Тільки професійна підтримка та сертифікація допоможуть мотивувати педагогів та підняти престиж професії.

Реформа вимагає володіння методиками компетентного навчання, розуміння сутності нової української школи. Наразі перед закладами освіти дорослих, вищими закладами освіти України стоїть виклик часу – якісне оновлення післядипломної освіти та її найважливішої складової – системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Як відомо, від ефективної діяльності цієї системи, професійної компетентності педагогічних працівників залежить загальний рівень розвитку молодого покоління, рівень зростання його економічного і соціального статусу. Тому метою післядипломної педагогічної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, сприяттні забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня, здатних компетентно та відповідально виконувати посадові обов'язки, впроваджувати інноваційні освітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку України.

Тішить те, що більшість учителів вважають успішним впровадження та реалізацію завдань НУШ.

Разом з тим, суттєві пропозиції висловлюють учителі 1-4 класів НУШ під час проведення вебінарів, онлайн конференцій та онлайн лекцій. Серед них такі:

- недостатньо відведених годин у Навчальному плані початкової школи для формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей з мовно-літературної (5 год), математичної освітні галузі (1-2 кл. – 3 год, 3-4 кл. – 4 год) та природничої галузі, яка входить у 7-8 годин інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за Типовою програмою, розробленої під керівництвом Р.Б.Шияна»;

- змістове наповнення навчального забезпечення не повністю відповідало типовій програмі (спостерігалися невідповідність між змістом поданого навчального матеріалу підручниках (робочих зошитів) і вимогами типових програм);

- потребує вивчення змісту окремих розроблених підручників для 1-4 класів на відповідність типовій програмі, на відповідність доступності віковим особливостям учнів, на забезпечення наступності, науковості, послідовності, на забезпечення наскрізного виховного потенціалу тощо;

- виникають труднощі у роботі з Типовими програмами через великий їх об'єм змісту (161 с.) і пропонують: доопрацювати їх, переглянувши доцільність обсягу навчального матеріалу відповідно до індивідуальних особливостей дітей; розробити одну програму з оптимальною кількістю годин на інтегровані курси – 3-5 год; чітко розділити навчальний матеріал за роками навчання відповідно до вікових можливостей учнів тощо/

Література:

1. Державний стандарт початкової освіти. (2019). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
2. Деякі питання організації та проведення супервізії (2019). Наказ МОН від 18.10.2019 № 1313. Режим доступу: <https://cutt.ly/RODi5ac>
3. Концепція Нової української школи (2016). Режим доступу: <https://cutt.ly/OODu37c>.

4. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти» (2020).. Режим доступу: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf.
5. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018). Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36. Режим доступу: <https://cutt.ly/pODoHUu>
6. Химинець В.В., Кірик М.Ю. (2009). Інновації в початковій школі. Тернопіль.

1.6. Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education: History, Present, Prospects

Yaroslav Syvokhop

PhD in Pedagogical Science, Docent

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Maryna Sheyan

PhD in Pedagogical Science, Senior Lecturer

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Abstract. The article analyzes the main historical stages of the Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education. Emphasis is placed on the tasks performed by the institute in different periods of formation. The current state of the system of postgraduate pedagogical education and the factors that affect it are determined. Possible prospects for the development of postgraduate pedagogical education in Ukraine, including the Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, are analyzed.

Key words: institute, postgraduate pedagogical education, advanced training, teachers.

The formation of education in Transcarpathia has undergone a long and difficult evolutionary path. According to historical science, schools in the present-day Transcarpathia have existed since the Middle Ages. Historical data indicate that writing began to spread here in the second half of the 9th century. In the X-XI centuries monasteries began to open in Transcarpathia, which over time became not only religious but also educational and cultural centers. The first educational institution in the region should be considered a religious and educational center, established in Mukachevo Monastery (written records date back to 1360). The first official mention of the establishment of a school in Uzhgorod dates back to 1400. In 1467 a school was opened in Berehove, in 1546 - in the village of Vyshkovo, Khust district, in 1548 – in Tyachevo. In 1680 there were about 40 schools in Transcarpathia, and the current school of monks of the Mukachevo monastery at that time can be attributed to schools of the highest type. The development of education until the end of the XIX century was closely associated with the church. In 1793 there were already 300 schools in the modern region. In 1794, the Uzhhorod Teachers' Seminary began to train teachers for the region. In the middle of the XIX century original school textbooks appeared, the most notable of which was the first in Ukraine primer in the vernacular “Knyzhytsia Chytalnaia Dlia Nachynaiushchykh” (“Reading Book for Beginners”) (1847) by O. Dukhnovych. O. Dukhnovych's textbooks on history and geography for public schools "A Short Geography for Young Rusyns" (1851), "Folk Pedagogy for the Benefit of Schools and Rural Teachers" (1857) still have not lost their educational value.

Every year more and more positive changes were taking place in the educational and cultural life of Transcarpathia. The number of schools with children of the local population was growing. By the end of 1920, there were 475 primary schools in Transcarpathia, including – 324 with Ukrainian language of instruction, 7 – with German, 83 – with Hungarian, 22 – with Czech and Slovak, 4 – with Romanian languages of instruction, as well as 33 schools – with two languages of instruction. 65.7 percent of schools were single-grade. In 1931 there were 727 primary schools and 2143 teachers, who taught about one hundred thousand students. In the first half of the 1940s, there were 8 gymnasiums, 3 pedagogical seminaries, 2 trade academies, 3 technical schools, and about 40 civic schools in the region.

There was no separate institution for methodological support of working teachers at that time, but certain conditions were created for their self-education. The school department of the Civil Administration of Subcarpathian Russia published the pedagogical magazine "Teacher" in Uzhhorod (1920-1936). The Professional Organization of Teachers of Ukrainian Orientation, the

“Teachers’ Community of Subcarpathian Russia”, which had 1,650 members and was structured by districts, conducted various methodological work and published in Uzhhorod, and later in Khust, the monthly magazine “Teachers' Voice” (1930-1939).

After the liberation of Transcarpathia by the Red Army in 1944, there was a real opportunity not only to reorganize existing schools and open new ones, but also to create scientific, pedagogical and methodological centers. The Central Methodical Office in Uzhhorod, which in 1946 was reorganized into the regional institute of teacher training, became such an institution to help pedagogical workers. After all, new times, new requirements, new conditions, changes in the former pre-Soviet structure of educational institutions required the provision of highly qualified scientific and methodological assistance to teachers in implementing new curricula and teaching general education subjects. It was necessary to reform not only the education system, but also the system of improving the educational process, which would provide school staff with the necessary knowledge, skills, would contribute to the growth of their scientific level, professional competences.

The history of the institute's development began with the resolution of the Council of People's Commissars of Ukraine and the Central Committee of the CP (b) U on November 28, 1945 "On improving the work of schools in the Transcarpathian region" and the joint resolution of the Transcarpathian Regional Executive Committee "On the transformation of the central methodical office in Uzhhorod into a regional institute for teacher training."

An important document that marked the beginning of the institute was the "Regulations on the regional institute of teacher training", approved by the regional department of public education immediately after the institute became a legal entity of education in the region (1946). It noted that the regional institute for teacher training "has the task of improving the ideological and theoretical level and general and pedagogical skills of school principals, teachers of all subjects and employees of preschool institutions."

The newly established institution had a clearly defined goal – to ensure the level of qualification of managerial and pedagogical staff of education, their ideological, political and scientific and methodological improvement. It was also required to put in place permanent measures to improve the level of teacher training and retraining.

The structure of the institute at that time had several staff units: director, deputy director of education, heads of offices of history, Ukrainian language and literature, foreign languages, physics and mathematics, physical education, primary education, as well as foreign language methodologist, library manager, printer, janitor. Altogether, there were 12 people.

The institute in its work has always respected the following priorities: timely and high-quality implementation of the state program of education development, satisfaction of professional requests for professional development of pedagogical staff, promotion and implementation of promising pedagogical experience, providing methodological assistance to educational institutions, district and city methodical offices, formation of creative intellectual potential.

In that early period of its development, a few months after the establishment of the institute, training courses for educators were organized. According to the existing orders, the first participants of the courses were school principals and heads of children's preschools. The existing structural subdivisions of the institute were focused on taking into account the realities of life as the basis of professional and managerial growth of a headmaster. It was interesting that the training sessions lasted 24 working days. Already at that time, such forms of work as lectures, seminars, practical classes, conferences on the exchange of work experience and others were used.

In order to spread the best experience of the schools of the region from 01.06. till 01.09.1946 the exhibition of the best samples of work of schools of area was organized. The analysis of archival documents gives grounds to assert that in the 1946-1947 academic year, methodologists and heads of the institute actively went to educational institutions of the region to provide practical assistance and study the activities of schools. Increased attention was paid to institutions with Hungarian and Romanian languages of instruction, where methodologists are periodically sent to analyze the work of teachers and provide them with scientific and methodological assistance.

In accordance with the requirements of the order of the head of the institute of May 15, 1947, methodologists of the institute were sent to all districts of the region to check the readiness of regional schools for final and transfer exams, as well as to take part in them.

On March 26-29, 1948, there was held the first scientific and pedagogical conference of teachers of the Transcarpathian region on the problems of further improvement of educational institutions, which included sections for all categories of teachers, school principals, preschool staff and class teachers. The management of the sections was given to the methodologists of the institute.

From June 1, 1948, monthly teacher training courses were organized in Uzhhorod, Mukachevo, Berehove, Svalyava, Khust, and Solotvyno. Conducting field courses were carried out until 1975.

In March 1950, by order of the institute, 733 teachers, school principals, and kindergarten teachers were enrolled in full-time and part-time education. On December 9-11, 1948, a regional seminar of school principals was held on the basis of Mukachevo Secondary School No. 1.

It should be noted that in the postwar period there was a catastrophic shortage of certified specialists among the region's teachers: they were rapidly trained at the Mukachevo Pedagogical School, the Teachers' Institute (until 1952), Uzhhorod State University and imported from outside Transcarpathia. Reforms in education, which have been taking place systematically since the 1950s led to a sharp change in the educational situation in the region.

The available documents of that time confirm the more active, consistent, clearer, more effective activities of the institute in various aspects of its work, including assisting in the elimination of illiteracy and low literacy among the adult population.

Historically, during the 75 years of its existence, the status of the institute, the priorities of its work, the main tasks have changed several times. In particular, from 1946 to 1992 it was called the regional institute for teacher training. In December 1992, the regional department of education (order № 339 of 28.12.) it was reorganized into the Transcarpathian Institute of Methods of Teaching and Education, advanced training of teachers.

Communist Party and government decrees demanded not only the transition to the education of children from the age of six, the reorganization of eight-year schools to nine, and secondary schools to continue education for one year and make secondary education compulsory, etc. They also they urgently demanded from the educational bodies, pedagogical collectives to form a comprehensively developed, socially active personality, to consistently improve the educational process, to strengthen the ideological and moral consolidating of student youth. Changes in public life required an educated citizen who was able to live and work in a growing economic and social connection. This, in turn, required constant improvement, strengthening, growth of human resources of educators, their professional skills.

The analysis of statistical data indicates a consistent increase in the educational level of teachers over the decades. Indicative are at least the following data: if in the early 80's in the schools of the region employed 12.7 thousand teachers, then in 1986 there were 16.2 thousand. More than 99% of them had higher, incomplete higher and secondary special education. In 1986, all school principals and their deputies had higher education and considerable teaching experience. Considering to the quality of personnel, Transcarpathia was among the top ten regions of Ukraine. In the 80's and 90's of the last century for conscientious work more than 2 thousand educators were awarded Diplomas of the Presidium of the Verkhovna Rada and the Ministry of Education of the USSR, orders and medals of the USSR. Almost 1.5 thousand teachers were awarded badges "Excellence in Public Education of the USSR ", more than 50 teachers were awarded the honorary title of " Honored Teacher of the USSR ". The Institute has prepared and published a large number of printed materials that summarize the best pedagogical experience, instructional and informational letters, methodical collections, self-education programs, curricula and programs for all categories of teachers who have undergone training. Pre-course and post-course tasks for teachers have been developed.

The dynamism and the consistent development of the institute, its forms and methods of teacher training are the hallmarks of the work of its employees in all years of existence of this

educational institution. In each period of its development, new, improved forms and methods of work appear.

Intensification of the work of the staff of the institute in the early 60's gave high positive results. During the 1963/64 academic year more than two thousand educators of the region took advanced training courses. Structural changes that took place at the end of 1986 helped to increase the efficiency of the institute. At that time, two departments were established: pedagogy and psychology (head, candidate of pedagogical sciences S.I. Zhupanin) and social sciences (head, candidate of historical sciences E.F. Landowsky). Accordingly, the role and importance of the existing educational and methodical offices have increased. The content and forms of professional development of pedagogical staff were updated. In 1991 3,076 teachers were trained whereas there were 2,100 in 1989.

The main directions of education renewal were democratization and humanization of the educational process, the revival of national and cultural values. These principles were the basis for the development of the philosophy of education and the new concept of the national school, which became fundamental during the revision of existing, creation of new curricula and training programs at the regional institute of postgraduate education. In the process of searching for new forms of educational activity, the Ministry of Education of Ukraine in September 1992, on the basis of the Central Institute for Teacher Training, established the Ukrainian Institute for Advanced Training of Educational Managers. In turn, by order of the Department of Education and Science of the Transcarpathian Regional State Administration dated December 28, 1992 No. 339, the Institute for Advanced Training of Teachers in the Transcarpathian Region was reorganized into the Transcarpathian Institute of Training and Education Methods, and the Advanced Training of Personnel.

Today the Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education is an educational institution equated to a higher educational institution, the main scientific and methodological center of postgraduate pedagogical education of the region. Ukraine's cooperation with the EU in the field of education ensures the restructuring of the domestic system of postgraduate pedagogical education in the direction of decentralization of management, in compliance with European standards and the introduction of European principles.

One of the conditions for Ukraine's entry into the European educational space is the introduction of educational standards, which in the European Union were formed at the turn of the century and projected into secondary education, which was reflected in the Concept of the New Ukrainian School in 2016 (adopted by the Cabinet of Ministers of Ukraine on 14.12.2016). Among those are the demonopolization and democratization of postgraduate pedagogical education. It is undeniable that postgraduate pedagogical education is becoming one of the main links in continuing education in developed countries. One of the main priorities of European educational reforms is to improve the professional competence of teachers, training teachers for educational reforms; consolidation of institutional structures in the field of postgraduate pedagogical education and focusing their attention on joint actions in the field of teacher training and creating conditions for stimulating pedagogical proficiencies.

Today we highlight two main points that have dramatically influenced the work and functioning of institutes of postgraduate pedagogical education:

1. The adoption of the Law of Ukraine "On Higher Education" deprives institutions of postgraduate pedagogical education of the status of higher education, which according to Article 8 of the Law of Ukraine "On Higher Education"¹ provides that the Unified State Electronic Database on Education includes, in particular, Register of higher education institutions, which contains information about each higher education institution, licenses and accreditation certificates issued to it. Thus, a prerequisite for the inclusion of postgraduate pedagogical education in the Register of Higher Education is the presence of a certificate of accreditation. Thus, in the case of providing in-service training services, the institute of postgraduate pedagogical education cannot be classified as

¹ On Higher Education (2014). Law of Ukraine.

a higher education institution. Although, the analysis of the mentioned normative-legal documents, adopted recently, gives grounds to assert the uncertainty of the status of regional institutes of postgraduate pedagogical education and actually raises the question of the form of their further existence.

2. Adoption of the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine 800 "Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers" where in paragraph 7, in particular, states that pedagogical and scientific-pedagogical workers independently choose specific forms, types, directions and subjects of educational services. In this interpretation, teachers have the right to freely choose thematic courses and lecturers, taking into account their own needs and in accordance with the priorities of the school.²

Teachers should be motivated to improve their professional competence not only in advanced training courses, but also in the process of self-education, which includes mastering a variety of knowledge, practical skills, in accordance with the needs of scientific and technological development of society.

In fact, each teacher chooses the form of professional development (among the proposed is a remote form), and there are no rules that would regulate the ratio of remote and full-time forms. In our opinion, this may lead to the choice of the vast majority of teachers choosing the part-time training, as it is less resource-demanding and more convenient for the management of the institution and the teacher himself. This can lead to a significant reduction in face-to-face activities. At the same time, it reduces the communicative component of the training process and limits the use of the whole arsenal of teaching methods. This form can be provided without infrastructure (classrooms, laboratories) and without a permanent staff, which allows significant savings on the social component (no need to have a permanent staff, and lecturers are invited solely on an hourly basis). The above provides advantages to training subjects who do not have an institutional structure.

In accordance with paragraph 14 of the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine 800 "Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers" pedagogical employees of preschool, out-of-school, vocational (technical) education institutions improve their skills in accordance with this Procedure at least once every five years in accordance with special laws. Each pedagogical and scientific-pedagogical employee of the institution of general secondary and professional higher education in accordance with the Laws of Ukraine "On Education", "On General Secondary Education", "On Professional Higher Education" is obliged to improve their skills annually taking into account the specifics of this Procedure. Mandatory annual refresher courses have reduced the annual duration of refresher courses, but increased their frequency, which in turn has increased the organizational and documentary component of the institutes and limited the use of various forms and methods of work.

Regarding the future prospects, we shall mention the following components, the implementation of which, in our opinion, will make the system of postgraduate pedagogical education competitive in the educational space:

1. Quality of educational services, where in our opinion we need to move from quantitative to qualitative indicators. Expanding the range of educational services for adults, from training to adult education, which includes not only training but also retraining.³

2. Constant innovative component of the educational process. In the conditions of continuation of modernization of the national educational system, it is expedient to speak about necessity of cardinal updating of functions, the maintenance, tasks and organizational forms of system of postgraduate pedagogical education of Ukraine. It is understood that for such a reform, first of all, it is necessary to adopt the Law of Ukraine on Postgraduate Education, develop and approve State Standards for Postgraduate Pedagogical Education and implement multi-option training programs for teachers. Considerable attention should be paid to creating conditions for

² Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (2019). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine...

³ Continuing education: current discourses: collection of materials of the XIV All-Ukrainian scientific-practical conference (2020).

research activities of teachers: participation in professional scientific and practical, local history, ethnographic seminars and conferences, pedagogical schools, exchange programs and more.

3. Prospects for the development of institutes of postgraduate pedagogical education directly depend on the normative regulation of institutions of this type. With the adoption of the law on adult education and in accordance with this law, a regulation on institutions of postgraduate pedagogical education should be developed and approved. To continue together with institutions of postgraduate pedagogical education work on creating legal support for determining and consolidating the status of postgraduate pedagogical educational institutions in the relevant wording of the Law of Ukraine "On Education" as institutions of higher education or institutions with special status that can provide higher and professional education. As, according to paragraph 5 of Art. 18 of the Law of Ukraine "On Education", "postgraduate education involves the acquisition of new and improving previously acquired competencies on the basis of higher or professional education and practical experience" According to employees of postgraduate pedagogical education institutions, postgraduate pedagogical education, as it is prerequisite in accordance with the Law of Ukraine "On Education", really responds in its status to higher education

4. In order to ensure the effectiveness of professional development of education professionals, it is necessary to introduce the most promising technology of postgraduate education – the technology of interaction with agents of change and subjects of innovation – Technopark (ResearchPark). The activity of the technopark involves constant training of specialists, their acquisition of competencies of a new format and in new spheres of life.

The issue of reforming the education sector in the direction of decentralization of education management has arisen in connection with the administrative reform and redistribution of functions and powers between central and local executive bodies and local governments and educational institutions in Ukraine. It is clear that the decentralization of education in Ukraine should be carried out based on the experience of European countries that have carried out this reform before us.

The aim of the changes should be not only to save financial resources, but also to achieve high quality educational services for both taxpayers and customers of these services. Decentralization measures in education should be carried out in the general context of administrative reform and taking into account the specifics of regions, especially historical, cultural, linguistic, etc., Laws on territorial change and local government reform should be the basis for changing the structure of education.

References:

1. Continuing education: current discourses: collection of materials of the XIV All-Ukrainian scientific-practical conference (2020). [Neperervna osvita: aktualni dyskursy: zbirnyk materialiv KhIV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii] (Uzhhorod, October 15-16, 2020) / Edited by: Khiminets V., Syvokhop Y., Ivats O., - Uzhhorod: PE Danilo S.I., 2020 149 p.
2. Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (2019). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №800 vid 12 serpnia 2019 roku. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-П#n18>
3. On Higher Education (2014). Law of Ukraine. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Section 2

INNOVATIVE AND COMPETENCE ORIENTATION OF CONTINUOUS EDUCATION

2.1. The European Dimension and Innovation and Competence Overview of Continuous Education

Vasil Khiminets

*Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhhorod, Ukraine*

Abstract. The paper considers the effects of transformation and integration processes on the state and development of continuing education. It is shown that modern education is designed to teach individuals to learn to live, develop their position in life, their worldview, demanding attitude and tolerant of others, the ability to think critically and act constructively in accordance with the needs of the time, society's demands and tasks. Only a comprehensive approach to reforming Ukrainian education will achieve the fundamental changes in education planned in the NUS Concept. Only modern quality in all subsystems and innovation-competence direction of the educational process can provide a high level of national education and create conditions for Ukraine's European integration.

Keywords: transformation and integration processes, continuing, the European dimension, innovation-competence direction, education.

Європейський вимір та інноваційно-компетентнісне спрямування неперервної освіти

Василь Химинець

*доктор фізико-математичних наук, професор
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна*

Анотація. У роботі розглянуті впливи трансформаційних та інтеграційних процесів на стан і розвиток неперервної освіти. Показано, що сучасна освіта, покликана навчити особистість навчитися жити, виробити свою позицію в житті, свій світогляд, вимогливого ставлення до себе та толерантного до інших, вміння критично мислити та конструктивно діяти відповідно до потреб часу, запитів суспільства і поставленого перед собою завдання. Тільки комплексний підхід до реформування української освіти дозволить досягти запланованих у Концепції НУШ фундаментальних змін в освіті. Лише сучасна якість у всіх підсистемах та інноваційно-компетентнісне спрямування освітнього процесу, можуть забезпечити високий рівень національної освіти та створити умови для євроінтеграції України.

Ключові слова: трансформаційні та інтеграційних процеси, неперервна, європейський вимір, інноваційно-компетентнісне спрямування, освіта.

Проголошений Україною курс на євроінтеграцію спонукає всі державні інституції до активних і ефективних дій не тільки в політичній та економічній сферах, а й до комплексного

реформування національної системи освіти. Зумовлено це тим, що Україна сьогодні розглядає євроінтеграцію не як один із варіантів соціально-економічного розвитку, а як єдино можливий шлях висхідного поступу в майбутнє (зміни до Конституції, які закріплюють курс України на членство в ЄС та НАТО з 21 лютого 2019 року набули чинності). Євроінтеграційні прагнення України, у контексті низки угод з ЄС, впливають не тільки на здійснення внутрішньої і зовнішньо-економічної політики країни, але й сприяють, впровадженню кращих європейських практик у державне управління, культуру, освіту та розвиток громадянського суспільства.

У самому загальному випадку сучасні Європейські стратегії розвитку передбачають¹: у політичному вимірі – досягнення найвищих ступенів свободи і прав особистості, її готовність брати відповідальність за себе, свою родину, місцеву громаду і країну в цілому; в економічному вимірі – постійне зростання частки інтелектуальної величини у національному валовому продукті, утвердження інноваційності в якості домінуючої моделі економічної поведінки; у соціальному вимірі – створення для людини, як головного національного ресурсу, умов реалізації всіх її можливостей; у культурному вимірі – створення умов для розвитку творчих здібностей людини; актуалізація історико-культурної спадщини; забезпечення широкого доступу до надбань культури; збереження культурного різноманіття; в освітньому вимірі – перехід від знаннєвої навчально-виховної до компетентнісної освітньої моделі та реалізацію інноваційно-гуманістичної парадигми в системі неперервної освіти.

Європейська освіта², з одного боку, формує вартісні основи і критерії життєтворчого процесу, моральні ціннісні уявлення та почуття власної гідності особистості, а з іншого – покликана сприяти соціальній однорідності і справедливості, формувати основи сучасної ментальності та підвищувати культуру соціуму в цілому. З іншого боку, саме певний рівень культури та освіченості сприяє залученню особистості до усвідомлено активних дій, скерованих на реалізацію вагомих суспільних інтересів. Людина стає свідомим громадянином тільки тоді, коли вона сповідує високі моральні та визнані суспільством ідеали, визнає права і свободи інших, неухильно дотримується стандартів і законів прийнятих всім суспільством. Саме такі підходи до освіти є основою для розбудови громадянського суспільства в ЄС³.

Необхідним етапом інтеграції до спільного європейського освітнього простору та важливою передумовою наближення освіти України до європейських стандартів якості є вдосконалення структури, нормативно-правового, науково-методичного, матеріально-технічного та кадрового забезпечення всієї освітньої галузі. Означена реформа національної системи освіти ґрунтується на положеннях Конституції України (1996 р.), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Концепції НУШ (2016 р.), Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.). Основними принципами розвитку освіти є неперервність та наступність змісту, методів та форм навчання, поєднання національних освітніх традицій та сучасного європейського досвіду (узагальненому в ЄС у понятті «Європейський вимір в освіті» – ЄВО), запровадження інноваційно-гуманістичної парадигми, професійна спрямованість за принципом «освіта упродовж життя», гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, прогностичність та інноваційність. Європейські підходи до освіти базуються на полікультурній домінанті освітнього процесу, який скеровують на формування в людини усвідомлення свого національного коріння і поваги до інших культур. Сучасна європейська спільнота фундаментально демократизуючи і вдосконалюючи освітній процес здійснює наступне: вибудовує гуманістично-громадянську спрямованість освіти; скеровує вчителя на компетентнісний підхід до освітнього процесу, а головне завдання

¹ Десятов Т. М. (2006). Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи..., с.86.

² Левченко Т. І. (2007). Європейська освіта: конвергенція та дивергенція, с.12.

³ Локшина О.І. (2007). Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті..., с.14.

формує для нього «навчити учня вчитися» упродовж усього життя; культуру трактує як здатність людини мислити, пізнавати себе і своє оточення.

Розпочатий процес європейської інтеграції спонукає українську освіту, з одного боку, до узгодження структури, змісту та стандартів українського освітнього процесу з європейським, а з іншого – до збереження кращих надбань національної освітньої системи, що завжди домінувало в традиціях українського народу. Перше визначається єдиною політикою країн ЄС в цих питаннях та рекомендаціями Ради Європи, спрямованими на послідовну реалізацію концепції «Європа без кордонів». Друге проявляється в тому, що ввійти в освітній простір ЄС, Україна намагається шляхом запровадження його ідеології та структур і при цьому прагне зберегти власну національну основу. Таким чином, держава прагне прискорити інституційний розвиток не тільки освітньої системи, але й змінити філософію життя українців у цілому, бо трансплантація ідей відбувається із більш розвиненого європейського середовища в існуюче українське.

Особлива роль у цих процесах відводиться вчителю і, зокрема, розпочатій реформі в загальній середній освіті України. Керівні та освітні інституції ЄС, рекомендують Україні в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), в контексті запровадження Концепції НУШ та адміністративної реформи в областях, здійснити наступне: структуру освіти (дошкільної, шкільної, вузівської та післядипломної), її місію, мету, зміст та інституційний супровід привести у відповідність із європейськими стандартами і принципами; запровадити профільне навчання в старшій школі і від знаннєвої навчально-виховної парадигми перейти до компетентнісної освітньої (для цього ввести 12-річну профільну школу та реформувати змістову основу освіти); сформувати через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йдеться про учнів, студентів, учителів, їх ментальність, культуру, демократичні основи співіснування міжкультурного середовища тощо).

Реформи в освіті призвели до розробки й запровадження нових алгоритмів в освітній діяльності ЗЗСО та підготовки вчителів у ЗВО, до роботи за новими Державними стандартами загальної освіти, які створюються в контексті Концепції НУШ, філософія якої базується на загальноновизнаних демократичних принципах. Акцент робиться на тому, що: оновлена та реформована школа покликана працювати на основі взаємоповаги та соціального партнерства між учасниками (рівності сторін, права вибору та відповідальності за нього, обов'язковості виконання домовленостей тощо); готувати учнів на компетентнісній основі. У такій школі має працювати підготовлений за новими стандартами вчитель, який стане активним провідником профілізації освіти, запровадженню компетентнісної парадигми і наступних суспільних змін. Головне завдання для нового вчителя – підготувати критично мислячу, озброєну загальними і фаховими компетенціями молоду людину, яка й буде ефективно змінювати наше суспільство. Для реалізації такої ідеї вчителям надається право на академічну свободу (розробляти авторські навчальні плани, підручники, навчально-методичні посібники, самостійно вибирати стратегії, методи й засоби навчання тощо). Держава взяла на себе зобов'язання інституційними механізмами створити умови для ефективного реформування та модернізації освіти, стимулювання праці освітян, оновлення та покращення матеріально-технічної бази освітніх закладів^{4,5}. Важливо, що задекларовані в інституційних документах принципи ідеологічно співпадають із основними положеннями поняття Європейського виміру в освіті, яке визначає стратегічні напрямки розбудови освіти країн Європейського Союзу, що в значній мірі дозволяє Україні ефективно здійснювати євроінтеграційну політику та запроваджувати стандарти ЄС⁶.

Формулу успіху реформ загальноосвітньої школи можна представити наступним чином: автономність школи і академічна свобода вчителів, ефективна співпраця з батьками учнів, помножені на загальну відповідальність дозволять отримати нову якість навчання у реформованій школі. Для її реалізації школі потрібен вчитель, якому в повній мірі

⁴ Концепція «Нова українська школа» (2016).

⁵ Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020).

⁶ Левченко Т. І. (2007). Європейська освіта: конвергенція та дивергенція, с.286-288.

притаманні риси інноватора, освітнього стратега, фасилітатора, у якого розвинені креативність і критичне мислення, комунікабельність та високий рівень відповідальності за свої дії. Сучасний учитель – вже не ретранслятор нових знань, це фактично наставник, який вміє організувати процес учіння і пізнання учнів.

Роль післядипломної педагогічної освіти (ППО), як самостійної ланки сучасного освітнього психолого-педагогічного процесу, особливо зросла в умовах євроінтеграційної політики України. Зумовлено це, насамперед тим, що державі в період ринкових трансформацій потрібні високоосвічені кадри для всіх ланок народногосподарського комплексу. Суспільству, в цьому контексті, потрібні вчителі, які сприйняли ринкові умови, усвідомили роль європейських трансформацій в освіті, адаптувалися до них і мотивовано працюють на рівні вимог часу. Саме тому сучасна система післядипломної педагогічної освіти має ґрунтуватися на концепції неперервної освіти та опиратися на парадигму європейського виміру в освіті, які прийняті за стратегічні на континенті⁷.

Навчальні програми підвищення кваліфікації вчителів більшості країн європейської спільноти націлені на виконання положень і принципів ЄВО, враховують національні інтереси країни, конкретної школи і скеровані на професійну підготовки вчителів, у цілому, відповідно до принципу «освіта упродовж життя». У всіх країнах у системі підвищення кваліфікації викладається курс порівняльної педагогіки, де висвітлюється стан та основні завдання і проблеми освіти в Європі, співвідношення загальних тенденцій та національної специфіки. Особлива увага у програмах підвищення кваліфікації вчителів європейської спільноти приділяється питанням компетентнісного підходу до освітнього процесу та загальним основам міжкультурної освіти. На рівні кожної школи використовуються різні форми допомоги вчителям: неперервно вдосконалюються і запроваджуються нові програми системи підвищення кваліфікації вчителів; до роботи постійно діючих шкільних семінарів залучаються провідні вчені та викладачі ЗВО, новатори-практики; практикуються відвідування занять наставниками з подальшим аналізом; впроваджуються літні курси для перепідготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають відповідну матеріальну базу і отримують для цієї діяльності цільові дотації з федерального бюджету. Діяльність літніх курсів, як правило, включає два етапи: перший – літні тижневі заняття з вивчення фахового предмета; другий – професійна підготовка упродовж навчального року. Літні курси працюють у липні-серпні упродовж 4-8 тижнів. Заняття проводяться щоденно; практикуються різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, велика увага приділяється самостійній роботі. Головним завданням є ознайомлення педагогів із змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. Переважає інформаційний підхід, який відображає сучасний стан науки. У багатьох школах практикуються також річні курси без відриву від роботи у школі, навчання відбувається щотижня, у вечірній час, з відповідною доплатою вчителям. Важливим і ефективним у сучасній політиці підвищення кваліфікації вчителів ЄС стали вивчення і використання досвіду кожної країни та взаємообміни вчителями між країнами, що дозволило ефективно й раціонально використовувати наявні матеріальні ресурси і фінансові можливості розвинених країн, особливо в галузі наукових педагогічних досліджень. Окрім того в ЄС, великого поширення набула практика залучення до підвищення кваліфікації вчителів, відомих педагогів і визнаних практиків із країн, які не входять до складу спільноти. Висновки й рекомендації такої співпраці, пов'язані з розвитком науково-технічного прогресу та інноваційної діяльності, активно використовуються для розробки нових моделей організації освітнього процесу у системі підвищення кваліфікації вчителів країн ЄС.

Варіативність освітніх послуг у таких підходах дозволяє значно розширити зміст, кількість навчальних програм і курсів за вибором та реалізувати кожному вчителю власну траєкторію професійного розвитку. Вирішення цих проблем не в останню чергу пов'язують з інтенсифікацією педагогічних досліджень, формуванням наукової бази для постійного

⁷ Химинець В.В. (2018). Демократичні засади та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної., с.7-8.

оновлення навчального процесу, підвищення педагогічної компетентності, розробкою конкретного механізму у сфері освіти. У західноєвропейських країнах, крім Академічних закладів післядипломної підготовки вчителів та Університетських інститутів підготовки вчителів, існує розгалужена мережа наукових освітніх закладів, центрів і лабораторій, які працюють над розвитком нових тенденцій неперервної підготовки вчителів. Головним завданням таких структур, як правило, є забезпечення інформаційними та технологічними ресурсами освітян, розповсюдження ефективних педагогічних технологій, видавнича діяльність тощо. Особливо актуальною в останні роки стала проблема використання новітніх педагогічних технологій учителями шкіл, що безпосередньо пов'язано із ускладненням шкільних програм. Актуальності набула проблема ефективності планів навчання, які відображали б дослідження сучасної науки і спрямовувались на підвищення педагогічної компетентності вчителів, здібних творчо мислити та діяти, озброєних технічно і готових застосовувати інноваційні засоби навчання у роботі.

Загалом система післядипломної освіти працюючих учителів в країнах ЄС концентрується на двох напрямках: а) удосконалення здобутих умінь і навичок педагогів; б) оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок. Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їхня типологія включає як загальноприйняті педагогічні прийоми (наприклад, лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні методи, які можна віднести до окремої методики.

Європейський вимір в освіті (ЄВО). Реформи в освіті, які здійснюються у країнах ЄС, в останні десятиліття насамперед націлені на: особистісний і професійний розвиток педагогів (оновлення базових знань і навчальних умінь у предметній галузі; постійне вдосконалення методики викладання, перехід до нових методів навчання тощо); покращення якості освітніх систем та їх педагогічного забезпечення (заохочення до міждисциплінарності і взаємодії; впровадження інноваційних освітніх та управлінських технологій; удосконалення педагогічного менеджменту; акцентація на педагогічні пріоритети тощо); взаємодію між освітою і суспільством (педагогіка партнерства, стимулювання стосунків та поєднання освітнього процесу із економікою, соціальними і культурними змінами тощо). Загалом сучасна європейська освіта покликана готувати молодь до життя в динамічно-змінному, полікультурному та дуже конкурентному середовищі⁸.

Сьогодні поняття «Європейський вимір освіти» (European dimension in education) широко використовується в педагогічній літературі і включає фундаментальні знання про ЄС та Європу: європейські традиції, культуру, цінності, повагу до прав і свобод людини та почуття європейської ідентичності. Вперше про ЄВО, як про напрям відповідної освітньої політики на континенті, проголошено в Програмі дій Європейської економічної співдружності в 1976 р. У цей період ЄВО розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем. Сучасні суть і зміст поняття ЄВО сформувалися в документах ЄС, прийнятих наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття (до основних відносяться: Рекомендації Парламентської асамблеї ЄС «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983 р.) і «Про європейський вимір освіти» (1988 р.); Маастрихтська угода про освіту (1992 р.), матеріали 17-ї (1995 р.) та 19-ї (2000 р.) сесій Постійної конференції європейських міністрів освіти з питань ЄВО. На початку ХХІ ст. – це Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001 р.), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» (2004 р.), Висновки Європейської Комісії щодо професійного розвитку вчителів і керівників шкіл (2009 р.) та інші.

План розвитку політики ЄС у сфері освіти був представлений у відомій декларації «Janne report 1973 р.». На першому етапі (з 1957 по 1976 рр.) ЄВО розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем. У ці роки реалізація ЄВО на

⁸ Левченко Т. І. (2007). Європейська освіта: конвергенція та дивергенція, с.24.

практиці відбувалась через обмін інформацією між країнами-членами ЄС та включенням тем про Європу та ЄС до навчальних шкільних програм.

Пізніше, на другому етапі (1976-1986 рр.), керівними структурами ЄС проголошено важливі нові освітні ініціативи та прийнято ряд документів щодо розвитку освіти на континенті. Зокрема, «Програма дій 1976 р.» (Action Programme 1976) спрямована на впровадження ЄВО в початкових та середніх школах, на організацію міждержавних обмінів інформацією та педагогами, викладання іноземних мов у країнах-членах ЄС тощо.

З 1980 р. почала діяти Європейська освітня інформаційна мережа (European Education Information Network – the Eurydice), яка сприяла запровадженню інноваційних ідей та методик навчання в освітню практику. На цьому етапі важливу роль також відіграли Рекомендації Парламентської асамблеї ЄС «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983 р.). Ця діяльність розвивалася у декількох напрямках, починаючи від розбудови академічних мереж (наукова співпраця навчальних закладів, вищої освіти та наукових центрів), уніфікація спільної документації та звітної статистики для створення засадничих механізмів освітньої політики ЄС.

Третій етап (1986-1992 рр.), характеризується підписанням Єдиного Європейського Акту (Single European Act 1986) у 1986 р. та прийняттям Рекомендацій РЄ та Міністрів освіти «Про європейський вимір освіти» (1988 р.). З прийняттям цих документів змістове наповнення поняття ЄВО починає поширювати ідеї «європейства» на культурну, соціальну та політичну сфери життя країн ЄС. Рекомендації значно розширили суть європейського виміру, наголошуючи, що освітні цілі включають демократію, соціальну справедливість, повагу до прав та свобод людини, посилення почуття європейської ідентичності як складових підготовки молоді до розбудови ЄС. Головним напрямом діяльності у галузі освіти став розвиток полікультурної та мобільної Європи. Для досягнення поставленої мети у 80-х рр. було ініційовано значну кількість освітніх програм ЄС: COMETT, PETRO, LINGUA, Erasmus. У резолюції «Європейський вимір в освіті: навчання та зміст програм» (1991 р.) були представлені ідеї формування єдиного євростандарту в галузі освіти як уніфіковану політику у розробці і впровадженні змісту знань на континенті.

Четвертий етап (від Маастрихтської угоди про освіту ЄС 1992 р. до наших днів) починає новий етап «консолідації зусиль» держав-членів ЄС у напрямку зближення і співпраці у галузі освіти. Освіту вперше включили до основної законодавчої діяльності країн Європейського Союзу, формування ЄВО стало одним із пріоритетних напрямів діяльності практично всіх керівних структур ЄС. Освітні ініціативи ЄС фокусуються на підтримці освітніх програм, серед яких найбільш відомі SOCRATES, LEONARDO, LINGUA. Лісабонська стратегія (2000 р.) поставила за мету перетворити ЄС на «конкурентоспроможне та соціально інтегроване суспільство знань»⁹.

Маастрихтська угода на законодавчому рівні визначила спільні дії країн-членів ЄС для імплементації ЄВО в освітній процес середніх закладів освіти. У прийнятих документах наголошується, що діяльність Співдружності спрямовується на модернізацію змісту освіти, включення поняття ЄВО до шкільних дисциплін, навчання та поширення мов, запровадження дистанційної освіти, міждержавний обмін учнями та педагогами тощо. Ці напрацювання було узагальнено і в комплексному вигляді представлено у Рекомендаціях Ради Європи «Про середню освіту» (1999 р.) як п'ять напрямів ключових умінь¹⁰:

- політичні й соціальні уміння (включають вміння й бажання поділяти відповідальність, брати участь у груповому прийнятті рішень, розв'язувати конфліктні ситуації, долучатись до громадської діяльності й допомагати вдосконалювати демократичні інституції);

- уміння, потрібні для життя в полікультурному суспільстві (з метою недопущення расизму та ксенофобії; для запобігання атмосфери нетерпимості освіта повинна забезпечити молодь міжкультурними вміннями, такими, наприклад, як сприйняття різноманітності, повага до інших, уміння жити з людьми інших культур мов і релігій);

⁹ Офіційна веб-сторінка Східного партнерства. Режим доступу: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.

¹⁰ Химинець В.В. (2018). Демократичні засади та компетентнісне спрямування сучасної...., с.8-10.

- усне і письмове спілкування, яке є важливим для успіху в освіті та соціальному й трудовому житті, без них особистість наражається на небезпеку бути виключеною із суспільства; знання або хоча б можливість вивчення кількох мов набуває все більшого значення;

- обізнаність про інформаційне суспільство: досконале володіння ІТ технологіями, розуміння їхніх можливостей, переваг та недоліків, а також уміння працювати з безперервно зростаючими обсягами інформації;

- уміння навчатися упродовж усього життя, становить основу неперервної освіти як в особистому, так і в суспільному житті.

На початку XXI століття, на засіданні Європейської Ради у Лісабоні (2000 р.) глави держав ЄС проголосили новий інноваційний етап розвитку освітньої політики. Новою стратегічною метою проголошено перетворення ЄС до 2010 р. на «найбільш конкурентоздатну та динамічну, засновану на знаннях, економіку світу, яка може забезпечити стійке економічне зростання і більше якісних робочих місць та більшу соціальну згуртованість»¹¹.

У матеріалах конференції «20 років підтримки студій європейської інтеграції» (Брюссель, 2009 р.) підкреслюється, що концепція європейського виміру в подальшому включає три складові: інформація; усвідомлення та ідентичність; уміння вибудовувати зв'язки в полікультурному світі. З цього часу ЄС переходить до використання «відкритого методу координації» (open method of coordination – ОМС), який передбачає розробку спільних для країн-членів ЄС політик, завдань та інструментів реалізації освітніх цілей.

Пріоритетним завданням розвитку освітньої галузі до 2020 року ЄС визнавала (Еуропа – 2020) – формування у молодого покоління компетентностей, необхідних для життя у глобалізованому, полікультурному та швидкозмінному суспільстві. У прийнятих документах постійно наголошується, що ЄВО є надзвичайно важливим для вчителів, які не тільки навчають та виховують молоде покоління, але й є активними учасниками неперервної педагогічної освіти. ЄВО в педагогічній освіті включає: європейські знання, європейську ідентичність, європейську полікультурність, європейську мовну компетентність, європейський професіоналізм, європейську якість¹².

Європейські знання (European knowledge) вчителя включають певні знання про політику у сфері освіти в різних країнах Європи. Європейський вчитель має бути обізнаний з історією власної країни, Європи та світу, їх впливом на сучасне суспільство.

Європейська ідентичність (European identity) передбачає, щоб учитель усвідомлював і транслиував на учнів співіснування національних і транснаціональних особливостей сучасного співіснування, бо єдність у розмаїтті є ключовим положенням розвитку європейської ідентичності.

Європейська полікультурність (European multiculturalism) зумовлена багатокультурною природою європейського суспільства. Вчитель-європеєць – носій власної культури і відкритий до інших культур, сприймає різноманітність як цінність і прояв відмінності, вчить долати виклики мультикультурного суспільства, працює для утвердження рівних можливостей для всіх.

Європейська мовна компетентність (European language competence) вчителя виявляється в тому, що він знає декілька європейських мов, використовує іноземні мови для подальшого педагогічного розвитку.

Європейський професіоналізм (European professionalism) пов'язаний з такою освітою вчителя, яка дає змогу йому працювати в будь-якій країні Європи. Європейський учитель використовує результати досліджень учених різних країн для того, щоб зрозуміти і пояснити сучасні професійні проблеми та вчасно скорегувати свою практичну діяльність.

¹¹ Офіційна веб-сторінка Східного партнерства. Режим доступу: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.

¹² Eurydice portal. Режим доступу: http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

Європейське громадянство (European citizenship) полягає в тому, що вчитель поводить себе як громадянин Європи, виявляє солідарність з громадянами інших країн, поділяє цінності демократії, свободи і права людини.

Європейська якість (European quality) передбачає вміння порівнювати системи освіти різних країн Європи, відхід від формальних оцінок освітньої діяльності й використання неформальних обмінів і кроскультурних взаємодій. Запровадження порівнюваності й прозорості в кваліфікаціях та дипломах має сприяти зростанню мобільності вчителів.

У документах ЄС наголошується, що в процесі фахової теоретико-методологічної й подальшої післядипломної підготовки вчителів з відповідних предметів, потрібно послідовно в дусі рекомендацій: ефективно використовувати міждержавні обміни; здійснювати освітню діяльність з використанням проєктів; брати участь у міжнародному співробітництві; вміти працювати в міжкультурному середовищі та в різних освітніх системах. Для реалізації таких підходів учителі, мають по-перше володіти інформацією та знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мову освіти тощо; знання про ЄС: інституції, рішення тощо; європейська культурна спадщина, спільність і відмінності; проблеми співробітництва тощо). По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, розуміння і поваги до людей, які проживають у інших країнах, та належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами, витоками ксенофобії та расизму. По-третє, учителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей, прав і свобод людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства тощо.

У перебігу інтеграційних процесів у Європі політика ЄВО в шкільній освіті спрямовується на розвиток нової якості освіти й характеризується новими параметрами, в основі визначення яких є культурні цінності (демократія, права людини, громадянськість, свобода, рівність, моральність) і принципи сучасної педагогічної діяльності (відкритість, толерантність, діалог, довіра, справедливість тощо). Місія такої освіти полягає у формуванні демократичного світогляду громадянина полікультурної Європи.

Стратегія реалізації Концепції НУШ націлена і планує здійснити наступне: зреалізувати перехід від знанневої навчально-виховної до компетентнісної освітньої парадигми, від декларативної до педагогіки партнерства до особистісно орієнтованої моделі навчання в усіх підсистемах освітньої системи країни; від учителя ретранслятора знань перейти до вчителя-фасилітатора, який зреалізує партнерську співпрацю з усіма суб'єктами педагогічного процесу, насамперед у трикутнику «батьки-учні-вчителі» – основи педагогіки партнерства; школу, в якій основою були політично спрямовані заходи і моралізаторство, перетворити в ціннісно-едукативну систему освітнього процесу, в якій ефективно поєднанні три складові: виховання, навчання і розвиток особистості; від авторитарно-регламентованої моделі управління школи перейти до демократично-відповідальної, в якій суб'єкти педагогічного процесу отримують право на автономічну і академічну свободи, але будуть нести персональну відповідальність за свій вибір, стратегію його реалізації і кінцеві результати освітньої діяльності.

Новим імпульсом для розвитку інтеграційних процесів у сфері освіти є започаткування на Празькому Саміті (2009 р.) спільного проєкту країн-членів ЄС та їхніх східноєвропейських партнерів: України, Білорусії, Молдови, Грузії, Азербайджану, Вірменії щодо багатостороннього співробітництва, побудованого на чотирьох платформах-напрямах: демократія, належне державне управління та стабільність; економічна інтеграція і зближення з політичним курсом ЄС; енергетична безпека; міжлюдські контакти. Питанням розвитку та реформування освіти присвячена четверта платформа, ключовими поняттями якої є: культура, молодь, інформаційне суспільство та наукові дослідження. Особлива увага в цьому проєкті приділяється питанням розвитку освіти міжкультурного середовища¹³.

¹³ Eurydice portal. Режим доступу: http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

Сьогодні владні і освітні європейські інституції працюють над новим стратегічним документом під назвою Європа 2030 (Europe – 2030). Сучасні європейські підходи до освіти базуються на полікультурній домінанті та компетентнісній парадигмі, які скеровують освітній процес на формування в людини усвідомлення свого національного коріння, поваги до інших культур та високого фахового рівня в обраній спеціальності. Сучасна європейська спільнота: вибудовує гуманістично-громадянську спрямованість освіти; скеровує освіту на компетентнісний підхід до освітнього процесу, а головне завдання формує «навчити того, хто вчиться вчитися все життя»; культуру трактує як здатність людини мислити, пізнавати себе і своє оточення.

У зв'язку з цим вітчизняна система освіти передбачає оновлення діяльності та організаційних функцій учителя на принципово нових методологічних, науково-методичних та інформаційно-технологічних засадах на всіх рівнях, в тому числі, і в системі післядипломної педагогічної освіти. Насамперед це стосується інноваційного розвитку освіти, під яким слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя: освітньої системи. Інноваційна освіта покликана забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для отримання:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;

- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, організаційних і суспільних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;

- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;

- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому школа формує в учня високу готовність до успішної діяльності в реальному житті, яке з кожним роком стає все більш конкурентним і конфліктним. В такій концептуальній схемі вчителі і учні апріорі орієнтуються на особистісно орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй освітній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку учитель відіграв роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою сучасного освітнього процесу. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності адекватно реагувати на запити часу¹⁴.

В основу підвищення кваліфікації педагогічних працівників слід закласти індивідуально особистісний підхід, що ґрунтується на принципах децентралізації, свободи вибору навчального закладу, змісту, форм та методів вдосконалення, що дозволить учителю

¹⁴ Khymynets Vas., Holonič J., Khymynets Vol. (2020). Innovative educational activities, с. 26.

зреалізувати власну траєкторію побудови неперервної освіти. У системі національної післядипломної педагогічної освіти головним слід вважати підготовку вчителя до виконання педагогічних ролей, освітніх функцій та до передачі нових культурних цінностей учням у системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та в контексті європейського виміру освіти.

Із цією метою, доречно вивчати та оцінювати досвід провідних європейських країн у галузі підвищення кваліфікації освітян, найефективніші інституційні, змістові, мотиваційні напрацювання відбирати для впровадження у національну систему розбудови неперервної освіти. Вчителя, на курсах підвищення кваліфікації, насамперед, доцільно скерувати на більш самостійні, творчі й новаторські підходи до фахового вдосконалення, основну роль відводити самоосвіті та отриманню нових знань у процесі педагогічного пошуку. Допомогти розв'язати ці складні завдання вчителям і Інститутам ППО мають педагогічні заклади вищої освіти, розробляючи і пропонуючи нові та цікаві форми вдосконалення, а також вітчизняні школи з власними програмами внутрішнього шкільного вдосконалення.

Кожен учитель унікальний своєю неповторністю, фаховою освітою та особистим досвідом, можливостями самореалізації, характером та і своєю долею. Його індивідуальність відображається у можливостях самотворення, не терпить втручання, підштовхування, визначається природними здібностями і внутрішньою активністю. Тому дуже важливо створити оптимальні умови для його становлення як соціально-культурної особистості, як члена демократичної спільноти. В такому випадку важливіші не об'єктивні умови, а суб'єктивні фактори – самовідчуття кожного із суб'єктів діяльності.

Пріоритетним вектором і домінантою процесу модернізації системи педагогічної освіти має стати створення умов для підвищення фахової компетентності та педагогічної майстерності вчителя, що обумовить процес підвищення ефективності реформаційних процесів в усій освітній галузі. Головною функцією освіти має стати розвиток людини та її культури. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та реалізації гідного життя:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;

- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, організаційних і суспільних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіті;

- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;

- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Враховуючи багатонаціональний склад населення України, держава покликана забезпечити реалізацію політичних, економічних, соціальних прав і свобод усім громадянам, незалежно від їх національності, політичної орієнтації, віросповідання та регіону проживання. Гуманістичні ідеали в таких підходах мають посідати домінуюче місце в системі людських цінностей і пріоритетів¹⁵.

Правильно оцінюючи вектори суспільного розвитку, усвідомлюючи себе в суспільстві як реально значиму особистість, розуміючи свої можливості і власну цінність, людина прагне досконалості, обирає ідеальну модель для наслідування та власного розвитку. У наш час ідеалом поступово стає незалежний, активний і підприємливий, відповідальний за свої дії індивідуум з максимально високою автономією суспільно-економічної діяльності, але органічно інтегрований в суспільний розвиток¹⁶. Варто вказати на те, що активність, породжена тільки постійною та відчайдушною боротьбою за існування, формує як правило

¹⁵ Химинець В.В. (2018). Демократичні засади та компетентнісне спрямування сучасної..., с.7-14.

¹⁶ Химинець В.В. (2018). Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування сучасної..., с.43-51.

агресивні звички, сірі стереотипи мислення, зацикленість на утвердженні та самозбереженні. Для такої особистості високе, духовне, творче – поступово відступають на задній план і згодом зовсім згасають у її свідомості.

Загалом сповідуючи цінності індивідуального розвитку особистості, слід усвідомлювати, що повноцінне життя людини відбувається в суспільстві і саме тому, для їх розвитку надзвичайно важливим є створення відповідного культурно-освітнього середовища. Основним орієнтиром сучасної освіти поступово стає формування творчої особистості, яка здатна саморозвиватися і самовдосконалюватися. Громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, на які сьогодні орієнтується й українська спільнота, адекватно скеровують особу на високу професійну компетентність, активну і принципову поведінку в усіх життєво творчих процесах. Тільки комплексний підхід до реформування української освіти дозволить досягти запланованих у Концепції НУШ фундаментальних змін у шкільній освіті у відповідності з ЄВО. Шкільну реформу необхідно розглядати і проводити в комплексі з дошкільною, позашкільною, професійною, вищою та післядипломною освітою. Лише сучасна якість та неперервність освітнього процесу у всіх підсистемах та інноваційно-компетентнісне спрямування освітнього процесу, можуть забезпечити високий рівень національної освіти та створити умови для євроінтеграції України.

Література:

1. Десятов Т. М. (2006). Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) [докторська дисертація]. К., 505 с.
2. Концепція «Нова українська школа» (2016). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cutt.ly/6ODgLNU>
3. Левченко Т. І. (2007). Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: [монографія]. Вінниця: Нова книга. 656 с.
4. Локшина О.І. (2007). Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті // З досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. К. 12-22.
5. Офіційна веб-сторінка Східного партнерства [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.
6. Про повну загальну середню освіту (2020). Закон України. Прийнятий ВРУ 16.01.20 р.: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua /laws/show/>.
7. Химинець В.В. (2018). Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної педагогічної освіти: Європейський вимір// Післядипломна освіта в Україні. № 2. 43-51.
8. Химинець В.В. (2018). Демократичні засади та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної педагогічної освіти: Європейський вимір // Освіта Закарпаття. № 27-28. 7-14.
9. Химинець В. (2009). Інноваційна освітня діяльність: навч-метод. видання. Тернопіль: Мандрівець. 360 с.
10. Eurydice portal [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.
11. Khymynets Vas., Holonič J., Khymynets Vol. (2020). Innovative educational activities. USA Fairmont: Academic publishing Fairmont. 320 s.

2.2. Innovative Educational activities in Ukraine: Management Aspect

Tetiana Grabovska

*PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhhorod, Ukraine*

Oleksandr Grabovsky

*PhD in Biological Sciences, Associate Professor
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhhorod, Ukraine*

Annotation. The article deals with the peculiarities of management of innovative processes in educational institutions in Ukraine as one of the parts of the general system of educational management. The attention is paid on the management of integral pedagogical process on scientific basis understanding of all his complication, knowledges of mechanisms and conformities to law of pedagogical cooperation, which assist development of personality. The special attention is focused on the management of innovative processes on regional level which creates conditions for introduction and realization of educational innovations in practice of study and education. It is marked that general for all levels of management education are aspiration to overcome administrative style of management, shrinking of bureaucratic copulas between the levels of management, the usage of intellectual and creative potential of teachers and involvement of scientists into the making a decision on problems of modern pedagogical practice.

Keywords: innovative educational activities, innovative pedagogical processes, the level of innovative processes, coordination, monitoring, evaluation, assessment.

Інноваційна освітня діяльність в Україні: управлінський аспект

Тетяна Грабовська

*кандидат фізико-математичних наук, доцент
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна*

Олександр Грабовський

*кандидат біологічних наук, доцент
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна*

Анотація. У статті розглядаються особливості управління інноваційною діяльністю в освітніх закладах України. Акцентується увага на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, знаннях механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості. Відзначається, що спільним для всіх рівнів управління інноваційною освітньою діяльністю є прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучати вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики. Особливу увагу приділено координації, контролю, оцінюванню та експертизі ефективності впровадження освітніх інновацій.

Ключові слова: Ключові слова: інноваційна освітня діяльність, інноваційні педагогічні процеси, рівні управління інноваційними процесами, координація, контроль, оцінювання, експертиза.

Вступ. Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від політики держави у цій сфері. У багатьох країнах державна освітня політика вважає високий професійний і загальнокультурний рівень населення важливою умовою економічного розвитку, збереження і підвищення конкурентоспроможності національної економіки на світових ринках, безпеки і соціальної стабільності. Сьогодні радикально змінюється державна освітня політика в Україні. Розпочалося становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. В умовах розбудови національної системи освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність освітніх закладів, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням нововведень в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості управління інноваційною освітньою діяльністю, підготовка педагогів до інноваційного пошуку досліджувалися в наукових працях вітчизняних (В. Андрущенко, В. Бех, Л. Ващенко, В. Даниленко, І. Дичківська, Н. Клокар, В. Маслов, В. Олійник, В. Паламарчук, В. Пікельна, В. Пінчук, Н. Погрібна, О. Савченко та ін.) і зарубіжних учених останнього десятиліття (І. Загвязинський, М. Кларін, В. Лазарєв, Є. Павлютенков, М. Поташник, О. Хомеріки, Т. Шамова та ін.). В їхніх дослідженнях систематизується набутий досвід управління педагогічними інноваціями в освітніх закладах, що стало передумовою концентрації уваги на питаннях організації інноваційних процесів, технології управління ними, вироблення системи контролю, оцінювання та експертизи ефективності впровадження педагогічних інновацій тощо.

Визначення мети дослідження. Мета статті полягає у розкритті особливостей ефективного управління інноваційною діяльністю в освітніх закладах України.

Виклад основного матеріалу. Управління інноваційною діяльністю є однією із складових загальної системи управління освітою України. На сучасному етапі в українській системі освіти акцент робиться на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, знаннях механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. В Україні управління інноваційною діяльністю здійснюється з метою подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучати вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики.

Управління освітою можна розглядати у трьох аспектах:

- організація – управління освітою є складною організаційно-структурною системою, до складу якої входять структурні елементи державного, регіонального управління освітою та управління навчальним закладом;
- процес – управління освітою є комплексом взаємозалежних циклічно повторюваних процесів розробки та реалізації рішень, спрямованих на забезпечення функціонування та розвитку усіх складових системи освіти;
- взаємодія суб'єктів освіти – управління освітою є складний багатоплановий процес, в якому зміни суб'єктів відбуваються не лише в межах взаємозв'язку, але й у межах взаємозумовленості.

В організаційно-структурній системі управління інноваційною освітньою діяльністю доцільно виділити три рівні: загальнодержавний, регіональний, рівень освітнього закладу¹.

Загальнодержавний рівень управління інноваційною освітньою діяльністю формує освітню політику, забезпечує нормативну базу для її реалізації. Основою нормативної бази інноваційної діяльності в освіті є закони України „Про освіту”, „Про повну загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, „Про наукову і науково-технічну діяльність”, „Про авторське право і суміжні права”, „Про науково-технічну інформацію”, „Про наукову і науково-

¹ Грабовська Т.І., Талапканич М.І., Химинець В.В. (2006): Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи, с.61.

технічну експертизу”, Положення „Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” та Положення „Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад”.

В окремих державних документах наголошується на важливості організації інноваційної діяльності та визначаються перспективи. Колегія Міністерства освіти і науки України визначила пріоритетні напрями інноваційної діяльності у сфері освіти: інноваційні технології навчання; інтерактивні методи навчання з використанням цифрових технологій; створення комп’ютерно-зорієнтованих методів навчання з різних предметів і навчальних дисциплін; розробка і впровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання у закладах освіти; розробка програмових засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників та методичних матеріалів нового покоління, у тому числі – електронних.

На загальнодержавному рівні управління інноваційною освітньою діяльністю формуються дві домінанти: запровадження державних стандартів і особистісно-зорієнтованих методичних систем. При цьому на всіх рівнях має реалізуватися поетапний підхід до створення науково-методичного супроводу інноваційної діяльності, щоб досягти цілісності, оптимального співвідношення зовнішнього й внутрішнього управління та самоуправління з поточним коригуванням результатів управлінської діяльності.

Зміст поетапного управління інноваційною освітньою діяльністю на загальнодержавному рівні складається з:

- організації засвоєння педагогами, керівниками освітніх закладів нових цілей і нових професійних знань, умінь і навичок;
- вивчення готовності керівників освітніх закладів і педагогів до запровадження нових програм; підготовка методичного забезпечення нових інтегрованих предметів;
- запровадження нового змісту й форм управлінської діяльності на рівні освітнього закладу;
- оцінки можливостей освітнього закладу з точки зору доцільності зміни її статусу, структури й кадрів;
- індивідуальної роботи з педагогами, всебічного вивчення причин, які ускладнюють запровадження педагогічних інновацій;
- удосконалення організаційної і професійної культури навчального закладу.

Пріоритетними напрямками інноваційної діяльності у сфері освіти є:

- інноваційні технології навчання;
- інтерактивні методи навчання з використанням інформаційних технологій;
- створення комп’ютерно-зорієнтованих методів навчання з різних предметів і навчальних дисциплін;
- розробка і впровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- розробка програмових засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників та методичних матеріалів нового покоління, у тому числі – електронних.

Слід відмітити, що загальнодержавний рівень управління інноваційною освітньою діяльністю здійснює основну функцію управління освітою в державі – забезпечення умов для реалізації освітніх потреб сучасної особистості і суспільства. Реалізація нового змісту управління освітою сприяє формуванню сучасного освітнього середовища.

Регіональний рівень управління інноваційною освітньою діяльністю забезпечує розвиток освіти в окремому регіоні, створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику навчання та виховання, сприяє пошуку доцільних механізмів управління цими процесами.

Управління розвитком системи освіти регіону в умовах інноваційних перетворень слід розглядати як процес, що забезпечує взаємозв’язок усіх компонентів системи, реалізується через нові управлінські функції: розробка інноваційної політики; вивчення процесів функціонування й розвитку системи на основі моніторингових досліджень; організація

експертизи нововведень; виявлення та підтримка освітньої ініціативи, „вирощування” інновацій на основі попереднього інноваційного досвіду тощо.

Це сприяє переходу системи від одного якісного стану до вищого з метою задоволення різноманітних освітніх інтересів і потреб особистості на основі максимального використання наукового, культурного, економічного потенціалу регіону.

У дослідженнях сучасних учених поняття „регіональна освіта” розкривається як узгодженість загальнодержавних і регіональних стратегій та пріоритетів, подолання межі між освітніми можливостями різних регіонів². Водночас регіональна освіта – це формування самостійної регіональної політики, перехід від моноосвітньої системи до полікультурної освітньої різноманітності, створення можливостей для формування цілісної регіональної стратегії розвитку освіти. На нашу думку, регіоналізація освіти, з метою створення інноваційної освітньої системи, має здійснюватися на основі:

- врахування історичних, культурних, соціально-економічних місцевих особливостей у змісті, організації освітнього та навчально-виховного процесів;
- розширення мережі навчальних закладів різних типів та з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб населення щодо отримання якісної освіти;
- гуманізації навчальних закладів, яка передбачає включення учнів в організовану систему пізнавальної діяльності;
- забезпечення освітніх запитів національних меншин краю;
- поєднання глобальних тенденцій розвитку освіти в країні, у міжнародному просторі в контексті своїх регіональних програм розвитку;
- зближення місцевих органів влади з реальним життям навчального закладу, мобілізації матеріальних та інтелектуальних ресурсів;
- створення сприятливого соціально-освітнього середовища для реалізації педагогічних нововведень, мобілізуючи місцеві органи влади, матеріальні та інтелектуальні ресурси;
- запровадження інноваційних освітніх технологій у освітній процес.

Регіональний рівень управління інноваційною освітньою діяльністю може забезпечити ефективний розвиток освітньої системи за умов, якщо³:

- зміни, які в ній відбуваються відповідають пріоритетам і перспективам розвитку освіти, які зафіксовані у стратегічних напрямках управлінської діяльності;
- забезпечені соціально-психологічні та педагогічні умови для різних форм стимулювання педагогів до інноваційного пошуку;
- регіональний орган управління освітою використовує засоби управління, що забезпечують інноваційний розвиток системи при збереженні її цілісності;
- відбувається оновлення функцій управлінської діяльності з урахуванням інноваційних перетворень;
- організаційно-технологічні підходи до управління інноваційною діяльністю відповідають меті та завданням розвитку освіти регіону;
- суб'єкти керуючої системи здатні вирішувати завдання, що стоять перед управлінням інноваційними процесами в освіті регіону.

Як територіально визначена освітня система, за визначенням Б. Жебровського, регіон об'єднує діяльність усіх загальноосвітніх навчальних закладів, які до нього належать, а також взаємодіючі з ними відомства та організації в єдиний освітній простір міста. Ознаками освітнього регіону як цілісності виступають такі чинники:

- наявність єдиної освітньої політики;
- узгоджена діяльність різних відомств і управлінь (освіти, культури, правового забезпечення, соціального захисту та ін.) на основі загальнолюдських цінностей і цілей освіти;

² Клеха Л. (2010): Управління інноваціями.

³ Науково-методичний супровід запровадження освітніх інноваційних процесів у регіоні (2007).

- концептуалізація освітньої діяльності на основі ідей особистісно зорієнтованого підходу, свободи вибору засобів його здійснення кожним загальноосвітнім навчальним закладом;

- перехід від управління діяльністю закладів освіти до управління культурно-освітніми й інноваційними процесами, які впливають на загальнокультурне та інтелектуальне середовище міста в цілому;

- утвердження й розвиток державно-громадських форм управління освітою в регіоні.

Утвердження регіонального підходу в розвитку освіти дає можливість, з одного боку, урахувати регіональні особливості (історичні, культурні, соціально-економічні та ін.) у змісті, організації освітнього процесу, з іншого – розширювати мережу закладів освіти різних типів і з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб суспільства в отриманні якісної освіти. Відтак, регіональна система освіти як організаційна структура, що знаходиться на відповідній території та віднесена до соціально-економічної системи відповідного адміністративно-територіального регіону, дає можливість найповніше забезпечити неперервність освіти особистості.

У межах державної політики регіоналізація освіти сприяє збереженню оптимального співвідношення та розвитку незалежності регіонів, забезпечує дієвість глобальних тенденцій розвитку освіти в країні та в міжнародному просторі в контексті своїх регіональних програм розвитку. Регіональний підхід у освіті зближує місцеві органи влади з реальним життям школи, мобілізує матеріальні та інтелектуальні ресурси. Саме на регіональному рівні доцільно запроваджувати зарубіжний інноваційний досвід. Взаємодіючи з різними соціальними та громадськими інституціями, регіональна система освіти створює передумови для реалізації педагогічних нововведень, чим сприяє формуванню своєрідної системи освіти.

Регіоналізація освіти розглядається як принцип модернізації всієї системи, оскільки на основі програмно-проектного підходу та з урахуванням регіональної специфіки створюються нові моделі управління, з яких формується цілісна система, в якій:

- узгоджуються державні стандарти з регіональним компонентом освіти;

- започатковуються умови для розвитку мережі закладів освіти різних типів і форм власності;

- нової якості набуває науково-методична база регіональної системи освіти, що сприяє й підтримує своєрідність та унікальність педагогічного досвіду в регіоні, забезпечує реальні умови для поширення інноваційного досвіду.

Основна функція управління нововведеннями в освітньому регіоні сприяє забезпеченню конституційних прав громадян України на освіту відповідно до їхніх потреб і запитів, виконанню єдиної державної політики в освіті з урахуванням національно-культурної, соціально-технологічної, економічної, демографічної специфіки регіону, соціальному захисті психічного та фізичного здоров'я суб'єктів інноваційного пошуку (насамперед школярів і педагогів), забезпеченні гарантій у випадку соціально-педагогічних змін.

Процес управління нововведеннями в регіоні передбачає впровадження новацій управлінського типу. Новації в управлінні освітою здійснюються через визначення нових функцій управлінської діяльності, що зумовлено утворенням нових управлінських зав'язків і відносин. Метою управлінських новацій є приведення управління у відповідність до об'єктів управління, що змінюються. Ураховуючи залежність змін від економіко-територіальних, соціально-культурних, технологічних та історичних чинників, управління узгоджується саме з ними. Такий підхід забезпечує регіональну специфіку управління, що робить його гнучким, динамічним, дієвим, адекватним і мобільним до сучасних змін суспільства загалом і регіону зокрема.

Таким чином, управління інноваційною діяльністю в регіоні забезпечує ефективний розвиток системи загальної середньої освіти за умов, якщо:

- зміни, які в ній відбуваються, відповідають пріоритетам і перспективам розвитку освіти, що зафіксовані у стратегічних напрямках управлінської діяльності;

- забезпечені соціально-психологічні та педагогічні умови для різних форм стимулювання педагогів до інноваційного пошуку;
- керуюча система (орган управління освітою регіону) володіє та використовує засоби управління, що забезпечують інноваційний розвиток системи при збереженні її цілісності;
- відбувається оновлення функцій управлінської діяльності з урахуванням інноваційних перетворень;
- організаційно-технологічні підходи до управління інноваційними процесами відповідають меті та завданням розвитку освіти регіону;
- суб'єкти керуючої системи здатні вирішувати завдання, що стоять перед управлінням інноваційними процесами в освіті регіону.

Управління закладом освіти в державних документах визначено як державно-громадське, що передбачає забезпечення адаптивності, гнучкості та відкритості управління, сприяння поступовому переходу до стратегічно-цільового управління. Результативність управління закладом освіти визначається ступенем досягнення окресленої мети, якісними позитивними змінами в діяльності закладу.

Управління інноваційною освітньою діяльністю на рівні навчального закладу сприяє реалізації нововведень і значною мірою залежить від багатьох чинників, насамперед від інноваційного потенціалу школи. На цьому рівні створюється модель інноваційного розвитку освітнього закладу, яка обґрунтовує його можливості до інноваційної діяльності: матеріально-фінансовий та особистісний потенціал закладу.

Матеріально-фінансовий потенціал навчального закладу передбачає: наявність приміщень для проведення колективних заходів; зручний режим експлуатації цих приміщень; наявність сучасної техніки, фінансових можливостей, щоб забезпечувати нововведення (оплата додаткової праці педагогів, гнучкість щодо використання коштів тощо).

Особистісний потенціал навчального закладу – це професійні можливості педагогічного колективу, керівників для здійснення інноваційної педагогічної діяльності та можливості учнівського (студентського) контингенту.

Інноваційний потенціал навчального закладу щодо конкретного нововведення – це⁴:

- зацікавленість учасників інноваційної освітньої діяльності в позитивному кінцевому результаті;
- компетентність учасників інноваційної освітньої діяльності щодо реалізації нововведень, співвідношення цілей школи з новою педагогічною ідеєю, наявність відповідальних сторін за процес і результати апробації нововведення (автор, науковий консультант та ін.);
- узгодженість інтересів між суб'єктами інноваційної освітньої діяльності, з одного боку, та адміністрацією, педагогічним колективом і батьками, з іншого. Особливе значення мають визнання та підтримка нововведення з боку органів державного управління та громадськості.

Процес запровадження нововведень у освітньому закладі передбачає такі основні етапи:

1) усвідомлення педагогічним колективом необхідності змін та впровадження нововведень. На цьому етапі в освітньому закладі формується відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічного, учнівського (студентського) та батьківського колективів до різних форм інформаційної діяльності (конференції, збори, семінари, наради, зустрічі з досвідченими педагогами, науковцями тощо). Водночас адміністрація закладу здійснює моніторинг якості освітніх процесів у освітньому закладі й оприлюднює їх кількісні та якісні показники.

2) пошук та актуалізація нових ідей. Головною метою цього етапу є виявлення кола проблем, актуалізація нових ідей, обговорення їх у колективі освітнього закладу. На цьому

⁴ Джерело педагогічної майстерності. Інноваційна сільська школа (2009).

етапі формується творча група, діяльність якої спрямовується на розробку та оформлення ідеї у відповідний проект чи програму.

3) здійснення проектування нововведення творчою групою. Насамперед аналізується стан функціонування освітнього закладу на основі проведеної діагностики, визначається майбутня перспектива, окреслюється стратегія досягнення мети. Якщо заклад планує впровадити нововведення одночасно у виховній системі, змісті, навчальних технологіях, управлінських підходах, то тоді кожна група вибудовує власну стратегію досягнення мети. Результатом цього етапу є підготовлений проект нововведення, де повинні бути віддзеркалені мета, завдання та основні заходи щодо реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін та методика виявлення ефективності інноваційної діяльності.

4) управління процесом упровадження нововведення. На цьому етапі відбувається освоєння (апробація) нової педагогічної ідеї. Тому важливим для керівника освітнього закладу є урахування „людського фактора” (мотивація, стреси, функціональна невизначеність, вчасна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інноваційному процесі та створенні комфортних умов для роботи всіх суб’єктів інноваційної освітньої діяльності⁵.

5) стратегія управління та підготовка суб’єктів інноваційної освітньої діяльності до роботи в нових умовах. Ідеться передусім про вибір стилю управління, вміння презентувати ідею, оцінювати і контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішню комунікацію тощо. Ефективність нововведень значною мірою залежить від готовності учасників до інноваційної діяльності. Тому особливого значення набуває процес навчання педагогів-дослідників, під час якого освоюються механізми пошуково-дослідницької роботи та інноваційних технологій. На цьому етапі важлива роль консультанта (наукового керівника) як одного з керівників інноваційної педагогічної програми.

6) подолання опору та психологічного дискомфорту. Нерідко у процесі підготовки та впровадження педагогічних нововведень у освітньому закладі виникають ситуації протистояння через нерозуміння нових стимулів роботи, зміну режиму роботи, додаткові витрати, необхідність постійного навчання тощо.

7) оприлюднення результатів інноваційної освітньої діяльності (інноваційного продукту). Його зміст, зміст окремого предмета, курсу, алгоритм педагогічної технології, методика, нова організація освітнього середовища та інші ідеї повинні бути обов’язково оприлюднені. Основними формами оприлюднення результатів інноваційної освітньої діяльності є семінари-презентації, публічні конференції, виступи в засобах масової інформації тощо.

Керівникам освітніх закладів і педагогам слід звернути увагу на типові помилки, які бувають при управлінні інноваційною освітньою діяльністю, та можливі шляхи їх усунення. Здебільшого опір нововведенням виникає тоді, коли:

- не пояснені причини змін; педагоги не брали участі у плануванні нововведень; традиції та звичний стиль роботи відкинуті;
- зміни пояснені, але інформація про них не повна, не з’ясовано суть змін;
- нововведення загрожують різким зростанням обсягу робіт;
- ініціатор нововведень не користується авторитетом;
- педагоги не розуміють, яким чином нововведення вирішать наявні проблеми.

Щоб залучити педагогів до творчо-пошукової та інноваційної діяльності, керівнику необхідно задіяти зовнішні стимули, пов’язані із матеріальним винагородженням; мотиви зовнішнього самоствердження (через оцінку оточуючих); професійні мотиви, самооцінку; мотиви особистісної самореалізації (передбачають можливість особистісного зростання); мотиви творчості.

⁵ Химинець В.В. (2004). Інновації в сучасній школі.

Серед основних складових інноваційної діяльності необхідно також виділити функції контролю та оцінювання, які розглядають як систему вивчення та перевірки ефективності впровадження нововведення. Наслідки контролю і оцінювання є базою коригування інноваційного продукту.

В інноваційній діяльності використовують традиційні види контролю та оцінювання, а саме: початковий, поточний та кінцевий. Контроль та оцінювання результатів інноваційного пошуку відбуваються лише на основі розроблених критеріїв та показників, динаміка змін яких дає підстави для об'єктивного аналізу. Важливу роль у системі контролю та оцінювання має діяльність незалежної експертної групи. Ефективність контролю та оцінювання інноваційної діяльності можна підвищити за таких умов:

- урахування стратегічних перспектив реформування галузі, розвитку освіти регіону та відповідності ідеям інноваційної програми;
- забезпечення достовірності, мобільності, надійності та гнучкості механізмів контролю та оцінювання;
- наявності двосторонньої комунікації між суб'єктами інноваційної діяльності (між тими, хто здійснює контроль, та тими, кого контролюють);
- впровадження інформаційно-управлінської системи контролю та оцінювання;
- використання методів заохочення і стимулювання;
- максимально спрощеного механізму запровадження.

Особливістю творчого стилю педагога-новатора є створення власної методичної системи. Цей процес відбувається ефективніше тоді, коли він побудований на наукових засадах і є керованим. Значним фактором у професійному зростанні педагога є педагогічна експертиза.

Під експертизою інноваційної діяльності ми розуміємо проведення в галузі педагогіки і психології таких операцій і дій⁶:

- оцінювання психолого-педагогічних інновацій;
- діагностика результатів їх здійснення;
- прогнозування їх життєздатності та конкурентоспроможності;
- порівняння з відомими психолого-педагогічними інноваціями.

Оцінкою психолого-педагогічної інновації, на наш погляд, є сукупність позитивних параметрів і показників, що характеризують її новизну та педагогічну доцільність.

Діагностика результатів здійснення психолого-педагогічної інновації полягає у виявленні якісних і кількісних показників покращення результатів освітньої діяльності, тобто підвищення рівня навчальних досягнень учнів (студентів), їх творчого розвитку; підвищення рівня професійної майстерності педагогів; підвищення рівня фінансово-економічного та матеріально технічного стану закладу освіти та педагогів.

Прогнозування життєздатності та конкурентоспроможності психолого-педагогічної інновації відбувається за допомогою аналізу і порівняння найбільш ефективних психолого-педагогічних інновацій, що діють не тільки у конкретному освітньому регіоні, а і в різних педагогічних системах.

Таким чином, експертиза інноваційної діяльності – це багатокomпонентний процес оцінювання, діагностики та прогнозування педагогічних інновацій, який здійснюється експертом (або групою експертів) за допомогою відповідного науково-методичного забезпечення.

Експертиза інноваційної діяльності здійснюється за змістом, формою та можливістю застосування. Експертиза за змістом включає в себе оцінювання, діагностику та прогнозування педагогічних інновацій; за формою вона є комплексною і аспектною, а за можливістю застосування конкретною і універсальною.

⁶ Даниленко Л.І., Довбищенко В.І. (2001): Експертиза інноваційних освітніх проєктів та технологія їх здійснення, с.13.

Слід зазначити, що в теорії педагогіки розроблені технології, які не дають можливість повністю об'єктивно оцінювати психолого-педагогічні інновації. Тому, на наш погляд, для найбільш точного оцінювання необхідно здійснити ряд організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних заходів.

До організаційно-педагогічних заходів слід віднести розробку та обґрунтування основних функцій⁷:

- інституту експертів при академічних інститутах АПН України з кожного напрямку освітньої діяльності (навчальної, виховної, управлінської);
- консалтингових (консультативних) відділів при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти для надання науково-методичної допомоги учасникам інноваційної освітньої діяльності;
- інформаційно-комп'ютерних центрів педагогічних інновацій при АПН України, Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти, обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, науково-методичних центрах Міністерства освіти і науки України, в яких діє банк інновацій та здійснюється їх аналітична обробка.

До психолого-педагогічних заходів слід віднести розробку та апробацію⁸:

- класифікаційної таблиці інновацій;
- технології оцінювання інновацій;
- технології діагностування інновацій;
- аналітико-технологічної карти прогнозування життєздатності та конкурентоспроможності інновації.

Щоб оцінити будь-яку інновацію, експерту необхідно з'ясувати її вплив на відповідний компонент освітнього процесу, визначити рівень новизни та педагогічної доцільності (потреби).

Висновки. Інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління. Всім учасникам процесу перетворень потрібно „знайти” себе: державним органам управління освіти розробити відповідні проекти і пропозиції, регіональним органам використати у своїй практиці світовий досвід упровадження інновацій в освіту, керівникам освітніх закладів успішно реалізувати надану можливість самореалізації, педагогам – вміло використати свободу для відповідального вибору способів і методів навчання.

Література:

1. Грабовська Т.І., Талапканич М.І., Химинець В.В. (2006). Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. Ужгород. 232 с.
2. Клеха Л. (2010). Управління інноваціями. Директор школи. № 40. 24-30.
3. Науково-методичний супровід упровадження освітніх інноваційних процесів у регіоні (2009). За заг. ред. Л.Д. Покроєвої. Харків : ХОНМІБО. 96 с.
4. Джерело педагогічної майстерності (2009). Інноваційна сільська школа : науково-методичний журнал. Випуск № 1(41). Харків: ХОНМІБО. 172 с.
5. Химинець В.В. (2004). Інновації в сучасній школі. Ужгород, Інформаційно-видавничий центр ЗППО. 168 с.
6. Даниленко Л.І., Довбищенко В.І. (2001). Експертиза інноваційних освітніх проектів та технологія їх здійснення. Педагогічні інновації ідеї, реалії, перспективи. К., вип. 4. 12-18.

⁷ Даниленко Л.І., Довбищенко В.І. (2001): Експертиза інноваційних освітніх проектів та технологія..., с.14.

⁸ Там само, с.15.

2.3. Professional Standard of a Modern Ukrainian Teacher

Roman Ofitsynsky

Doctor of Historical Sciences, Professor

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Abstract. The article considers the essence, basic concepts, purpose, tasks and structure of the professional standard for the professions «Primary school teacher of general secondary education institution», «Teacher of general secondary education institution», «Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)» which has been in force in Ukraine since December 2020. The role and place of the professional standard among the normative acts regulating legal relations in the field of education of Ukraine are revealed. The general and professional competencies of a teacher, which are closely connected with certain job functions, are characterized. Requirements for specific qualification categories are presented, as well as new approaches to the working conditions of teachers. The relationship between the entry into force of the professional standard of a teacher and the reform of higher education in Ukraine, which will begin in 2022, is substantiated.

Keywords: profession, job function, professional competence, qualification category.

Професійний стандарт сучасного українського вчителя

Роман Офіцинський

Доктор історичних наук, професор

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

Анотація. У статті розглядаються суть, основні поняття, мета, завдання і структура професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», що діє в Україні від грудня 2020 року. Розкрито роль і місце професійного стандарту серед нормативних актів, які регулюють правовідносини у сфері освіти України. Схарактеризовано загальні та професійні компетентності вчителя, що тісно поєднані з певними трудовими функціями. Представлено вимоги до конкретних кваліфікаційних категорій, а також нові підходи до умов праці вчителя. Обґрунтовано взаємозв'язок набуття чинності професійного стандарту вчителя з реформою вищої освіти України, котра розпочнеться 2022 року.

Ключові слова: професія, трудова функція, професійна компетентність, кваліфікаційна категорія.

Постановка проблеми. В основу тексту цього дослідження лягли тези з тематичного навчального заняття (проблемної лекції), що пропонувалися для осмислення та обговорення протягом 2021 року належно підготовленій та цільовій аудиторії педагогічних працівників – слухачів курсів підвищення кваліфікації Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Ужгород) та Тренінгового центру для освітян і батьків EspeRO (м. Львів). Йшлося про глибше ознайомлення з актуальними питаннями соціально-трудоких відносин учителів сучасної України, зокрема з вимогами до їхніх компетентностей відповідно до наявних кваліфікаційних категорій.

Передусім розглядалися основні поняття, мета, завдання, структура професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»,

«Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», що діє в Україні від грудня 2020 року. Особливий наголос робився на ролі та місці зазначеного стандарту серед нормативних актів, які регулюють правовідносини в освітній сфері цієї країни.

Одночасно підкреслювалося, що засадничо загальні та професійні компетентності вчителя тісно поєднані з певними трудовими функціями. Зрозуміло, що чільна увага відводилася сформульованим вимогам до конкретних кваліфікаційних категорій, а також новим підходам до забезпечення умов праці кожного вчителя. Принагідно детально обґрунтовувався взаємозв'язок підготовки і набуття чинності професійного стандарту вчителя з грядущою п'ятилітньою реформою вищої освіти України, котра розпочнеться на початку 2022 року. Власне, вадам чинної системи вищої освіти автор цих рядків присвятив окрему статтю, подану в читабельному загальноукраїнському інтернет-виданні в перший день 2021/2022 навчального року¹.

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» розроблений міністерством освіти і науки, а затверджений наказом міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23 грудня 2020 року². Нині вказаний орган державної влади внаслідок реорганізації називається простіше – міністерством економіки. Згаданий стандарт перебуває у вільному доступі на інтернет-сторінці «Реєстр професійних стандартів», що адмініструється саме цим міністерством³.

Зазвичай незручне довге офіційне найменування стандарту, який ретельно досліджується, виправдано замінюють скороченою назвою, кажучи, що мовиться про професійний стандарт учителя. Тут береться до уваги узагальнена назва професії та посади – вчитель. При цьому завше за потреби зауважують, що відповідний Національний класифікатор України налічує три такі професії – «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Йдеться про єдиний, спільний стандарт для відзначених професій.

За обсягом це доволі великий документ – 47 машинописних сторінок, або майже два друкованих аркуші. Його створено фахівцями на детально визначених організаційно-правових засадах, зокрема відповідно до «Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів», що затверджений постановою Кабінету міністрів України 31 травня 2017 року⁴. При цьому врахована «Методика розроблення професійних стандартів», яка введена в дію наказом міністерства соціальної політики України 22 січня 2018 року⁵.

Відразу ж варто наголосити, що зауважений стандарт стосується такого важливого соціально-правового аспекта, як атестація педагогічних працівників. Як відомо, за її результатами присвоюються або підтверджуються кваліфікаційні категорії, а також присвоюються педагогічні звання. Власне, «Перелік кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників» затверджений постановою Кабінету міністрів України 23 грудня 2015 року⁶. Прикметно, що сам стандарт не зачіпає зовсім принципів чи процедури присвоєння педагогічних звань (для того схвалено окреме положення), а лише кваліфікаційних категорій.

Суть та основні поняття професійного стандарту сучасного українського вчителя. Вказаний документ встановлює вимоги до компетентностей педагогічних працівників, що

¹ Офіцинський Р. (2021). Здрастуй, вища школо! Десять бід української університетської освіти.

² Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020).

³ Реєстр професійних стандартів. Режим доступу: <https://cutt.ly/UODkML7>

⁴ Порядок розроблення та затвердження професійних стандартів (2017).

⁵ Методика розроблення професійних стандартів (2018).

⁶ Перелік кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників (2015).

затверджені в установленому порядку і слугують основою професійних кваліфікацій. Передусім цей нормативно-правовий акт (за класифікацією – підзаконний) важливий для соціально-трудова відносин учителів та їхнього особистісного розвитку. Отож він використовується у двох сферах:

1) *освіти* – для розроблення освітніх програм (стандартів) і навчально-методичних матеріалів, оцінювання результатів навчання, присвоєння професійних кваліфікацій тощо;

2) *управління персоналом* – для визначення вимог до знань, завдань, обов'язків і спеціалізації вчителів, їх підбору, підвищення ними кваліфікації, проведення атестації, сертифікації, тарифікації та подібного.

Професійний стандарт учителя лежить в основі освітніх програм і навчальних модулів. Наприклад, один навчальний модуль освітньої програми для підвищення кваліфікації вчителів повинен відповідати одній трудовій функції, що визначена цим стандартом. Загалом у ньому використовується зо три десятки понять, які окремо у вступній частині не пояснено. Однак вони вичерпно схарактеризовані в згаданій «Методиці розроблення професійних стандартів» 2018 року.

Звернемо увагу лише на три групи цих понять, які стали наріжними, опорними. Це, з одного боку – професія, професійна діяльність, професійна кваліфікація, з іншого – трудові функції та трудова дії, а також – компетентності, що розподілені на два види – загальні та професійні.

Поняття професії визначає сукупність подібних видів робіт (занять), що передбачає відповідну підготовку і здобуття певних кваліфікацій. У свою чергу, професійну кваліфікацію складає сукупність здобутих компетентностей (результатів навчання), що дозволяють здійснювати професійну діяльність відповідно до національних класифікаторів професій та видів економічної діяльності (наразі – секція Р «Освіта» у Класифікації видів економічної діяльності – КВЕД-2010).

Натомість професійна діяльність учителя – навчання і виховання учнів під час здобуття ними освіти. Це поняття суголосне з термінологічним визначенням педагогічної діяльності в Законі України «Про освіту» (пункт 21 частини 1 статті 1).

Трудова функція – інтегрований (відносно автономний) набір трудових дій. А трудова дія – найпростіша операція (робота) для виконання окремої трудової функції.

Поняття компетентності, як добре відомо, належить до ключових в ідеї та концепції «Нової української школи» – сучасній комплексній реформі, котра втілюється від 2017 року⁷. Слід відзначити, що його нормативне визначення закріплене не тільки у «Методиці розроблення професійних стандартів», але й у Законі України «Про освіту» (пункт 15 частини 1 статті 1)⁸.

Отже, компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Загальні компетентності – універсальні, важливі для успішної професійної та соціальної діяльності будь-якої особи загалом. Професійні компетентності – здатність виконувати на певному рівні трудові функції, визначені конкретним професійним стандартом.

Професійний стандарт учителя в законодавстві. Передусім він закріплений в Законі України «Про освіту» (статті 39, 58). По-перше, обумовлено порядок його розроблення, введення в дію та перегляду. По-друге, визначено, що професійна кваліфікація вчителів повинна відповідати їхньому професійному стандарту.

Не випадково, що найважливішими для названого стандарту віхами слугує кадрова й освітня практика провідних розвинутих країн. Приміром, зримо це виявляється, коли йдеться про підвищення кваліфікації та відповідності освітніх програм вимогам роботодавців.

⁷ Нова українська школа. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

⁸ Про освіту (2017). Закон України.

Загальновідомо, що Кодекс законів про працю України (стаття 96) визначає системи оплати праці відповідно до складності робіт і кваліфікації. Учителі отримують винагороду в грошовому виразі (заробітну плату) відповідно до тарифної системи, що включає тарифні сітки, тарифні ставки, схеми посадових окладів і професійні стандарти, тобто вимоги до знань працівників, їх завдання, обов'язки, спеціалізація. Порядок розроблення і затвердження професійних стандартів визначає Кабінет міністрів України. Те саме відбито в Законі «Про оплату праці» (стаття 6).

Раніше заробітну плату визначали за тарифними розрядами відповідно до кваліфікаційних характеристик. Нині система оплати праці сучасного українського вчителя враховує професійний стандарт, що систематизує трудові дії на робочому місці.

До речі, у великих розвинених країнах (США, Велика Британія, Японія тощо) вимоги до знань, умінь, навичок учителів значно раніше були викладені в стандартній формі та вже десятиліттями застосовуються роботодавцями в освітній та інших сферах.

Отож, утілюючи курс на навздоганяльну модернізацію держави і суспільства (конституційно закріплений курс на європейську інтеграцію), міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (нині – міністерство економіки) 23 грудня 2020 року затвердило професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Його розроблено міністерством освіти і науки України, а рекомендована дата наступного перегляду – грудень 2025 року. Річ у тім, що подібні акти удосконалюються щоп'ять років, оскільки повинні виконуватися в повному обсязі та оновлюватися, виключати застарілі та включати назрілі, реальні для повноцінного виконання положення. Задля того наперед визначено суб'єкта перевірки чинного стандарту – Науково-дослідний інститут праці та зайнятості населення, що підпорядкований міністерству соціальної політики і Національній академії наук України.

Стандарт вчителя, котрий розглядається, внесено до Реєстру професійних стандартів, що якраз і ведеться міністерством економіки у відкритій електронній формі. З одного боку, він дозволяє вчителям увиразнити чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а з іншого – запобігає необ'єктивному оцінюванню вчителів під час атестації та сертифікації.

Окрім того, у ньому чітко названі основні документи (загалом 14), що регулюють педагогічну діяльність, починаючи від Конституції та завершуючи загальними критеріями оцінювання результатів навчання учнів. У тому переліку, зокрема й Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, що належить до вагомих документів у поточній вчительській праці.

У професійному стандарті чільну увагу приділено умовам праці вчителя. Так само визначено п'ять головних умов допуску до роботи за професією: освіта, володіння державною мовою, моральні якості, фізичний та психічний стан здоров'я (обов'язкові профілактичні медичні огляди), знання з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності. Йдеться про цілком логічні вимоги, адже педагогічна діяльність пов'язана з підвищеним нервово-емоційним та інтелектуальним навантаженням.

Мета, завдання, структура професійного стандарту українського вчителя. По-перше, він слугує надійним дороговказом не тільки для педагогічних працівників, але й для освітніх програм у закладах вищої освіти. Адже в університетах майбутні вчителі мають отримати і теоретичні знання, і прикладні, професійні компетентності. Наразі освітні програми підготовки фахівців у закладах вищої освіти України не відповідають вимогам роботодавців, простіше кажучи, професійним стандартам конкретних професій.

До того ж, міністерство освіти і науки доволі недбало підготувало професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», що затверджений в березні 2021 року⁹. Навіть понятійно він суперечить подібному, але досконалішому професійному

⁹ Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021).

стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (грудень 2020 року). Ідеться про основу – трудові функції, загальні та професійні компетентності.

Відтак важливі питання залишаються без належних відповідей. Наскільки адекватні освітні програми, за якими в університетах України навчають на бакалавраті та магістратурі за певними професіями? Чи не викладають у них зі «стелі взяті» дисципліни, непотрібні для професійної діяльності? Що можуть навчити, приміром, майбутнього вчителя університетські викладачі, котрі не працювали і не працюють учителями?

Отож пересічний український університет у масовій уяві – соціальна мережа, а не сучасні досконалі знання чи практичні вміння і навички з обраної професії. З огляду на таке загрозливе становище Світовий банк у 2021 році надав урядові України кредит 200 мільйонів доларів США на проєкт «Удосконалення вищої освіти в Україні заради результатів» – покращення ефективності, якості, прозорості. Цей проєкт до 2026 року втілить міністерство освіти і науки. По суті, запланована п'ятирічка оптимізації, точніше реформа, в основу якої скорочення мережі закладів вищої освіти, як завеликої та неефективної¹⁰.

По-друге, професійний стандарт, який досліджується, визначає трудові функції педагога. Загалом їх п'ять: навчання учнів предметів (інтегрованих курсів); партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; участь в організації безпечного і здорового освітнього середовища; управління освітнім процесом; безперервний професійний розвиток. Ці трудові функції безпосередньо і тісно поєднані з професійними компетентностями. Причому одна функція співвідноситься з трьома компетентностями.

По-третє, цей стандарт визначає умови й обов'язкові елементи для повноцінної та ефективної роботи вчителя. Так, для належного виконання визначених трудових функцій серед предметів і засобів праці у відповідному вмебльованому та оснащеному приміщенні (робочому місці – клас, кабінет, лабораторія, майстерня, зала, басейн, тир і тому подібне) мають бути персональний комп'ютер (ноутбук), засоби оргтехніки (проектор, принтер, сканер та інші), цифрові сервіси для спілкування та ухвалення спільних рішень (месенджери, соціальні мережі та подібне), засоби пожежогасіння, аптечка тощо.

По-четверте, вказаний документ надає конкретні вимоги до педагогічних працівників, згідно з рівнем їхньої кваліфікації (кваліфікаційними категоріями).

І, по-п'яте, він змушує до гнучкого вибору шляхів подальшого розвитку, кращих варіантів у підвищенні кваліфікації. Зокрема, націлює створювати і поширювати цифрові освітні ресурси, критично підходити до інформації (і вчити того ж учнів), складати індивідуальні навчальні програми, знаходити спільну мову з усіма учасниками освітнього процесу. Так само передбачено, що підвищити кваліфікацію вчитель може шляхом двох видів освіти: неформальної (наприклад – тренінги, семінари, майстер-класи у закладах освіти дорослих) та інформальної (самоосвіти).

Структурно професійний стандарт учителя має вісім частин і впливає з компетентнісного підходу, що передбачає якісне надання освітніх послуг, спрямованих на досягнення учнями очікуваних результатів навчання. Його структурними елементами найперше служать трудові функції, професійні компетентності, кваліфікаційні категорії.

У самому ж стандарті переважають таблиці, в яких описані трудові функції в поєднанні з професійними компетентностями відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників.

Загальні та професійні компетентності. Ясна річ, професійний стандарт, що скрупульозно розглядається, є сучасним підходом до визначення переліку й опису загальних і професійних компетентностей вчителя.

Загальних компетентностей – п'ять: громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька. Вони ґрунтуються здатностях учителів діяти відповідально і свідомо на

¹⁰ *Дет.:* Офіцинський Р. (2021). Здрастуй, вища школо! Десять бід української університетської освіти.

засадах поваги до прав і свобод людини і громадянина (громадянська компетентність), міжособисто взаємодіяти і спілкуватись (соціальна компетентність), цінувати українську культуру і творчо самовиражатись (культурна компетентність), ухвалювати ефективні рішення у професійній діяльності (лідерська компетентність), генерувати нові ідеї, ініціативи і підприємливість (підприємницька компетентність).

До переліку професійних компетентностей увійшли такі (загалом 15): мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання впродовж життя.

Всі вони поєднані з виконанням певних трудових функцій. Так, навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) поєднується з мовно-комунікативною, предметно-методичною, інформаційно-цифровою компетентностями, а безперервний професійний розвиток – з інноваційною, рефлексивною, здатністю до навчання впродовж життя.

У кожній з професійних компетентностей виділені декілька складових (здатностей). Приміром, у мовно-комунікативній компетентності, що безпосередньо пов'язана з трудовою функцією навчання учнів предметів (інтегрованих курсів), чотири складові. Вони пов'язані із забезпеченням здобуття учнями освіти, по-перше, державною мовою, по-друге, з урахуванням мовного середовища закладу освіти, по-третє, з вивченням іноземної мови, по-четверте, з розвитком мовно-комунікативних умінь і навичок.

Кваліфікаційні категорії. Професійні компетентності вчителя визначені, згідно з рівнем їхньої кваліфікації. Для педагогічних працівників України встановлені чотири кваліфікаційних категорій – спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії. Тому проаналізований стандарт містить опис професійних компетентностей вчителя винятково в розподілі за названими категоріями.

Якщо, наприклад, вимоги до мовно-комунікативної компетентності для всіх отих категорій однакова (як-от: вільне спілкування державною мовою на професійну тематику, а для вчителя іноземної мови – володіння нею (іноземною) на рівні B2 та C1 відповідно до глобальної шкали Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти), то предметно-методична диференціюється.

Візьмемо таку складову предметно-методичної компетентності, як здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів. Для спеціаліста встановлено вимогу добирати доцільні сучасні методики і технології відповідно до теми, мети і завдань уроку. Відразу ж підкреслимо, що до цього теоретично і практично повинні належним чином підготувати заклади вищої освіти, що втілюють освітні програми з учительських професій.

Підвищені вимоги до наступних категорій впливають із здобутого вчителем педагогічного досвіду в процесі професійної діяльності. Отож від спеціаліста другої категорії вимагається вже порівнювати ефективність різних інноваційних методик і технологій, а від спеціаліста першої категорії – використовувати власні методичні підходи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. При цьому спеціаліст вищої категорії повинен надавати консультативну підтримку і методичні роз'яснення іншим вчителям щодо використання ефективних методик і технологій.

Коли ж предметно-методичну компетентність розглянути в розрізі іншої складової – здатності формувати і розвивати в учнів ключові компетентності, то розподіл кваліфікаційних вимог набуває наступного вигляду. Спеціаліст використовує навчальний матеріал. Спеціаліст другої категорії добирає навчальний та дидактичний матеріал. Спеціаліст першої категорії демонструє власний педагогічний досвід. Спеціаліст вищої категорії здійснює наставництво, супервізію інших вчителів.

Загалом же всебічне і досконале засвоєння всіх професійних компетентностей спеціаліста (первинної кваліфікаційної категорії) повинно повсякчас лежати наріжним каменем у діяльності закладів вищої освіти України, які готують майбутніх вчителів.

Висновкові положення. Отже, професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», що діє від грудня 2020 року, відіграє ключову роль і посідає важливе місце серед нормативних актів, які регулюють правовідносини у сфері повної загальної середньої освіти України.

Насамперед чітко визначені та деталізовані загальні та професійні компетентності вчителя, що вмотивовано поєднані з певними трудовими функціями. Цілком продуманими і логічними є встановлені вимоги до конкретних кваліфікаційних категорій, а також нові підходи (з урахуванням соціальних і науково-технічних досягнень) до створення і забезпечення належних умов праці для кожного вчителя.

Вельми примітним і надзвичайно вагомим є взаємозв'язок набуття чинності професійного стандарту вчителя (звісно, в контексті багатоцільової триваючої реформи під назвою «Нова українська школа») із запланованою реформою вищої освіти України, котра поетапно і масштабно розпочинається на початку 2022 року.

Література:

1. Методика розроблення професійних стандартів (2018). Затверджено наказом міністерства соціальної політики України від 22 січня 2018 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#Text>
2. Нова українська школа. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Офіцинський Р. (2021). Здрастуй, вища школо! Десять бід української університетської освіти. *Главком*. К. Режим доступу: <https://cutt.ly/7ODl0ys>
4. Перелік кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників (2015). Затверджено постановою Кабінету міністрів України від 23 грудня 2015 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1109-2015-%D0%BF#Text>
5. Порядок розроблення та затвердження професійних стандартів (2017). Затверджено постановою Кабінету міністрів України від 31 травня 2017 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF#Text>
6. Про освіту (2017). Закон України. Ухвалений Верховною Радою 5 вересня 2017 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n719>
7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). Затверджено наказом міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
8. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». (2021). Затверджено наказом міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 березня 2021 р. Режим доступу: <https://cutt.ly/MODza6v>
9. Реєстр професійних стандартів. Режим доступу: <https://cutt.ly/UODkML7>

2.4. Conceptual Approaches to the Application of Innovative Educational Technologies in Primary School

Marianna Ostrovska

*PhD in Pedagogical Science, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education Ukraine
Berehove, Ukraine*

Abstract. Based on the analysis of scientific sources and own research, it is shown that the preparation of future primary school teachers in pedagogical HEIs to use innovative technologies is a purposeful complex process that involves students mastering systematic knowledge, skills, pedagogical values and professionally significant qualities to gain practical experience. The basis of preparation of future teachers for the application of innovative pedagogical technologies in the educational process of primary school should be the psychology of creative thinking and creative activity, the procedure for finding new, implementation of the principles of problem, professional mobility, unity in scientific and educational activities.

Keywords: innovative technologies, teacher, primary school, Concept, New Ukrainian school.

Концептуальні підходи до застосування інноваційних освітніх технологій у початковій школі

Маріанна Островська

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці II
м. Берегове, Україна*

Анотація. На основі аналізу наукових джерел і власних досліджень показано, що підготовка майбутніх учителів початкової школи у педагогічних ЗВО до застосування інноваційних технологій – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння студентом систематизованими знаннями, уміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду ЮД. В основу підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи слід закласти психологію творчого мислення та творчої діяльності, процедуру пошуку нового, реалізацію принципів проблемності, професійної мобільності, єдності в науковій та освітній діяльності.

Ключові слова: інноваційні технології, вчитель, початкова школа, концепція, Нова українська школа.

Системний методологічний підхід до організації освітньої діяльності з підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО) до застосування інноваційних технологій, дозволяє розглядати цю діяльність як складну динамічну складову цілісної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до ефективної професійної діяльності. Розглянемо основні поняття і чинники, які характеризують цю діяльність, їх зміст, структуру і функції. «Система (грец. *systema* – ціле), що складається із частин: 1. Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь... 8. Сукупність методів, прийомів, правил, здійснення чогось». Цілісна система завжди розглядається у вигляді сукупності компонентів, які при взаємодії створюють нові (інтегративні, системні) якості. Елементи системи, які реалізують свої функції (специфічні, притаманні тільки їм), є самостійними частинами та можуть реалізувати свої функції тільки

за наявності інших елементів системи та у взаємодії з ними. Структура системи є її формою, а функції, які складають процеси системи, змістом^{1,2}. Системний підхід до аналізу сутності підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності зумовлює єдність всіх компонентів цього процесу, в основі якого знаходиться забезпечення неперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистостей студентів під час навчання у ЗВО та сприяє їх самовдосконаленню упродовж усього життя.

Системний підхід до розгляду освітніх явищ і процесів, застосований до такого феномена як підготовка майбутніх вчителів до інноваційної освітньої діяльності (ІОД), дозволяє виділити її властивості, притаманні будь-якій подібній системі: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, розвивальність, самокерованість, самовдосконалення³. Саме таке розуміння підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій в освітній процес виступає основою для обґрунтування методологічних засад її теоретичного аналізу, моделювання і практичного використання⁴.

Праці відомих вчених (А. Алексюк, В. Бондар, І. Зязун, О. Комар, В. Кремень, С. Мартиненко, І. Пальшкова та інші) визначають суть і основні характеристики базових чинників ІОД в початковій школі, з урахуванням специфіки і характеру сучасної педагогічної діяльності, так і з позиції інтеграційних процесів в освіті, що вимагають безперервності і ступеневого характеру навчання. До основних чинників інноваційного освітнього процесу в початковій школі насамперед слід віднести⁵:

- рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до усвідомлення необхідності сприйняття методики ІОД та застосування інноваційних технологій;
- готовність викладачів ЗВО до опанування інноваційних технологій та передачі знань студентам-майбутнім учителям початкової школи;
- готовність викладачів і студентів до ІОД у навчальному процесі;
- врахування дидактико-методичних аспектів управління навчальним процесом та особливостей його організації при підготовці майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій у їхній майбутній професійній діяльності.

Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння, система поглядів, трактування будь-яких явищ, основна точка зору, ідея, провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; основна ідея будь-якої теорії) – це ідейний і змістовно цілісний, аргументований, послідовний і завершений виклад оригінальної наукової теорії або версії у розгорнутому вигляді⁶. Розробляючи концепцію, слід виходити з того, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій відбувається в процесі їх професійної підготовки, під час навчання у ЗВО. Цілісна система професійної підготовки майбутнього вчителя будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального (особистісного) понять. Поняття загальне є складовою загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, спрямованою на ефективне виконання фахових функцій, володіння всіма видами професійної діяльності; особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями ІОД вчителя; індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і в розвитку спрямоване на підготовку до професійної самореалізації та самоактуалізації вчителя упродовж життя⁷.

¹ Алексюк А. М. (1998): Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія, с.46.

² Беспалько В.П. (1989): Слагаемые педагогической технологии, с.12.

³ Мартиненко С.М.(2009): Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності, с.16.

⁴ Островська М.Я. (2021): Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи..., с.115-117.

⁵ Химинець В.В.(2007): Інноваційна освітня діяльність, с.164.

⁶ Бусел В. Т. (2005): Великий тлумачний словник сучасної української мови, с.1728.

⁷ Пальшкова І. О. (2008): Практико-зорієнтований підхід у формуванні професійно педагогічної..., с.189.

Педагогічний зміст ІОД передбачає синтез необхідних, усвідомлених і цілеспрямованих взаємин, зумовлених метою створення інноваційно-гуманістичного середовища конкретного навчального закладу та свідому оптимізацію суспільних освітніх впливів у педагогічному аспекті є віддзеркаленням об'єктивних тенденцій суспільного розвитку, що потребують спеціально визначеного змісту й організаційних технологій у розгорнуту програму поетапного поступу до гармонійного розвитку особистості в соціумі. Слід усвідомлювати, що сучасне суспільство неперервно і динамічно змінюється і на цей процес ЗВО мають реагувати відповідним чином. Тому підготовку майбутнього вчителя початкової школи до професійної інноваційної освітньої діяльності слід розглядати у широкому соціальному та специфічно педагогічному дискурсі та з врахуванням вимог завтрашнього майбутнього⁸.

На основі аналізу наукових джерел і власних досліджень доходимо висновку, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння студентом систематизованими знаннями, уміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду інноваційної освітньої діяльності.

Мета загальнопедагогічної підготовки, за дослідженнями А. Бойко, В. Бондаря, І. Зязюна, О. Пехоти, С. Сисоевої, П. Щербаня та багатьох інших, полягає в тому, щоб випускник ЗВО був готовий не лише до професійної діяльності у визначеній ролі вчителя, але й до діяльності у значно ширшій площині, межі якої відносяться до поняття «людина у суспільстві»⁹. Така фундаментальна мета може бути зреалізована лише шляхом модернізації організації та неперервного удосконалення освітнього процесу. Мета підготовки майбутніх учителів у контексті нашого дослідження – це формування професійної готовності студентів до застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі. У педагогічних ЗВО це пропонується здійснити системно і фундаментально наступним чином¹⁰:

- оновити освітні педагогічні технології за рахунок введення інноваційних, насамперед нових ІКТ (STEM освіта, імерсійні технології тощо), які сприяють розвиток у майбутніх учителів активної пізнавальної потреби, самостійності та пошукової активності, рефлексії;

- оновити форми взаємодії студентів і викладачів, перевівши їх у площину «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» та запроваджуючи активні та інтерактивні, особистісно орієнтовані інноваційні технології;

- створити ефективну службу науково-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій;

- забезпечити викладачів і студентів ЗВО відповідними підручниками, навчально-методичними посібниками іншою літературою з питань ІОД та застосування інноваційних технологій.

Більшість із зазначених форм стосуються безпосередньо процесу викладання педагогічних навчальних дисциплін із застосуванням інноваційних освітніх технологій. Науковцями визначені сучасні тенденції розвитку загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, у тому числі і для початкової школи, із урахуванням євроінтеграційних прагнень України, політичної та соціально-економічної ситуації всередині країни.

До основних напрямків освітньої реформи відносяться: формування ступеневої системи підготовки майбутніх учителів; гуманізація та демократизація системи підготовки фахівців; удосконалення навчальних планів підготовки майбутніх учителів; перехід від інформативних методів навчання до навчання на дослідницькій основі; удосконалення системи самостійної роботи студентів; розвиток професійних якостей; індивідуалізація та диференціація фахової підготовки; розвиток педагогічного мислення; оптимальне поєднання традиційних форм і

⁸ Євтух М. Б. Нісімчук А. С. (2011): Технологія інноваційної педагогічної освіти, с.178.

⁹ Бондар В. І. (2006): Управління формуванням професійної компетентності вчителя, с.20-27.

¹⁰ Островська М.Я. (2021): Модель формування готовності майбутніх учителів початкової..., с.117-118.

методів навчання студентів із інноваційними; професійна спрямованість навчання; удосконалення системи контролю освітнього процесу підготовки фахівців¹¹.

Насамперед, означимо зміст понять «методологічний» і «теоретичний» підходи. Методологічний підхід – система основних філософських положень, що сукупно становлять основу наукового дослідження, а теоретичний підхід – це основні положення педагогічних теорій, використання яких уможлиблює виявлення суперечностей, установлення закономірностей і вплив на перетворення предмета дослідження. Вважаємо, що підготовка майбутніх учителів до ІОД базується на інституційних основах, структурі, змісті та основних теоретично-методологічних засадах освітнього процесу, який включає: аксіологічний, міждисциплінарний, культурологічний, структурно-функціональний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний складові. Для ефективного впровадження ІОД в освітній процес початкової школи та в практику фахової підготовки майбутнього вчителя, важливу роль відіграє засвоєння студентами основ «Я-концепції». Всі перераховані чинники перебувають у тісному взаємозв'язку та слугують основою проектування концепції дослідження.

У змісті і структурі підготовки майбутніх учителів початкової школи до ІОД в освітньому процесі, основна увага нами концентрується на сучасному навчально-ігровому проектуванні, умовах дистанційного навчання, мультимедійних технологіях та інформаційній культурі майбутнього вчителя початкової школи. Показано, що використовуючи вказані підходи створюються оптимальні умови для підготовки майбутнього вчителя до ІОД та застосування інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи.

Гуманізація освіти передбачає визначення особистості всіх суб'єктів освітнього процесу як найвищої цінності суспільства. Індивідуалізація освітнього процесу спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті. У контексті такого підходу в центрі ІОД має знаходитися студент із його індивідуально-психологічними та віковими особливостями¹². Для цього, викладачі ЗВО мають приділяти сучасному студенту, його особистісним запитам та інтересам значно більше уваги, ніж до початку впровадження Концепції НУШ. Надзвичайно важливо, щоб майбутній учитель початкової школи під час навчання у ЗВО досконало оволодів основами педагогіки партнерства, ефективною взаємодією із сім'єю учня та активом територіальної громади, до якої належить школа. Особливо це важливо для полікультурного середовища¹³.

Демократизація освіти означає створення передумов для розвитку активності, ініціативи і творчості всіх суб'єктів освітнього процесу. Перехід від знанневої до компетентісної парадигми, від інформативних до активних методів навчання включає елементи проблемності, наукового пошуку, використання самостійної роботи, передбачає відмову від жорстко регламентованих контролюючих способів організації освітнього процесу на користь розвивальних, що стимулюють активність і творчість особистості, виховують у неї здатність до запровадження інноваційних технологій та до процесу навчання упродовж життя. Для успішної реалізації вказаних характеристик майбутній учитель уже під час навчання у ЗВО має бути підготовленим і вміти вибудовувати власну траєкторію особистісного розвитку.

У дослідженнях О. Будник, Г. Бучківська, О. Комар, О. Лінник, Локшина, Т. Кристопчук, О. Шквир та багатьох інших, присвячених удосконаленню підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, зокрема зазначається, що її структура і зміст є складним утворенням, які передбачають досягнення певної мети: формування індивідуальних якостей і властивостей особистості, які визначають психологічну готовність до педагогічної роботи, її спрямованість; оволодіння теоретичними знаннями про закономірності освітнього процесу, форми і способи його організації; розвиток практичних умінь і навичок організації освітнього процесу, керівництво ним у конкретних

¹¹ Зязун І.А. Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. (2008): Педагогіка майстерності, с.172.

¹² Химинець В.В.(2007): Інноваційна освітня діяльність, с. 180.

¹³ Островська М.Я. (2021): Модель формування готовності майбутніх учителів початкової..., с.120.

педагогічних умовах¹⁴. Зміст, структура їх сутність доповнюються і змінюються відповідно до вимог часу. В останні роки цей складний процес відбувається під впливом євроінтеграційної політики України та реформи системи національної освіти, основи якої визначено Концепцією НУШ.

Саме тому, під час організації процесу професійного навчання методологічним орієнтиром повинно бути уявлення про цілісність, неподільність педагогічної діяльності, неможливість її часткового, або неповного засвоєння. Обумовлено це тим, що не можна частково оволодіти мораллю, суб'єктивністю, внутрішньою свободою, усвідомленням своєї самоцінності тощо. Готовність впливати на іншу людину є властивістю людини, яку не можна засвоювати вибірково, тому про який би рівень освіченості не йшлося, у ньому повинні зберігатися інваріантні, сутнісні якості, цілісні характеристики педагогічної діяльності. Контекстний підхід до освітніх проблем сьогодні ґрунтується на новому психолого-педагогічному трактуванні поняття «контекст» як смислоутворювальної категорії. У зв'язку з чим процес професійної підготовки набуває особистісного смислу. Саме тому в останні роки набуло великого значення поняття «траєкторія особистісного розвитку особистості», яке надзвичайно важливо враховувати у теорії і практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності.

У психолого-педагогічній літературі розглядають такі види контекстів: культурологічний, соціальний, екзистенціальний, професійної освіти тощо. У нашому дослідженні поняття «контекст» вживається в дидактичному розумінні, йдеться про вибір стратегії організації підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій, під час якої цей фрагмент входить до загальної логіки, форм вивчення педагогічних дисциплін. Переваги контекстного підходу під час вирішення питань, пов'язаних із вибором тактики і технологій навчання, вбачаються і в тому, що він дозволяє створити таку модель підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі, яка дозволяє тиражуватися, відтворюватися і використовуватися в інших ЗВО¹⁵. Модель застосування інноваційних технологій має стати органічною у системі вивчення педагогічних дисциплін, бо розглядається як частина єдиного цілого освітнього процесу¹⁶.

Наступна ідея концепції полягає у поетапній підготовці майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в умовах ступеневої освіти. Ступенева підготовка забезпечує неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, можливість його подальшого навчання, переходу до нової якості підготовки відповідно до рівнів вищої освіти. Означена підготовка вчителів у ЗВО ґрунтується на положеннях Конституції України (1996 р.), Концепції НУШ (2016 р.), Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993 р.), Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.). Основними принципами розвитку ступеневої освіти є неперервність та наступність змісту, методів та форм навчання, поєднання національних освітніх традицій та сучасного європейського досвіду (узагальненому у загальноприйнятому понятті ЄВО), запровадження інноваційно-гуманістичної парадигми, професійна спрямованість за принципом «освіта упродовж життя», гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, прогностичність та інноваційність.

Авторська концепція ступеневої підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій реалізується в освітньому процесі у ЗВО від початкового рівня вищої освіти до бакалаврського та магістерського рівнів. Кожен рівень відрізняється

¹⁴ Комар О.А. (2011): Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, с.98.

¹⁵ Беспалько В.П. (1989): Слагаемые педагогической технологии, с.142.

¹⁶ Островська М.Я. (2021): Модель формування готовності майбутніх учителів початкової..., с.122-123.

глибиною та наступністю отриманих теоретичних знань, практичних умінь і підготовкою до виконання різних за складністю професійних завдань, визначених у Законі України «Про вищу освіту». Концепція також враховує потреби соціуму на підготовку майбутніх учителів до освітньої діяльності у надзвичайно змінному і конкурентному середовищі, на його неперервно зростаючу полікультурність та конфліктність.

На початковому рівні вищої освіти підготовка майбутніх учителів початкових класів до ІОД здійснюється у контексті загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки з метою формування готовності до виконання типових завдань, передбачених для первинних посад у освітній галузі професійної діяльності. На бакалаврському рівні вищої освіти майбутні вчителі отримують теоретичні знання та практичні уміння і навички, достатні для успішного виконання професійних завдань за обраною спеціальністю в традиційних та нетрадиційних умовах, поєднуючи традиційні і інноваційні методи, форми і технології в освітньому процесі.

На магістерському рівні вищої освіти акцент зміщується на поглиблення теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології професійної діяльності, достатніх для ефективного виконання всіх завдань інноваційного характеру, з використанням сучасних новітніх технологій на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Головним при цьому є оволодіння всіма загальними і фаховими компетенціями і компетентностями, відповідно до нового професійного стандарту вчителя.

Готовність майбутнього вчителя до створення сприятливих умов для забезпечення розвитку та становлення творчих учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку упродовж професійної діяльності – це домінуюча мета ступеневої професійної підготовки майбутнього вчителя до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі. Педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється індивідуальний розвиток його особистості, є основою і засобом формування творчої особистості учня в освітньому процесі.

Провідною концептуальною ідеєю ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи в ЗВО до застосування інноваційних технологій є також положення про те, що в умовах глобалізованого суспільства, інтеграції та інформатизації сучасних систем освіти, професійний й особистісний розвиток, саморозвиток та самовдосконалення вчителя початкових класів відбувається впродовж професійної діяльності, при умові, що підготовка передбачає формування у нього ціннісно-мотиваційного ставлення до ІОД (потреби, інтереси, мотивація тощо), системи інноваційних знань, умінь та навичок, розвиток критичного педагогічного мислення тощо.

Метою і результатом ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО до ІОД визначаємо формування готовності до застосування інноваційних технологій, що сприяє успішному виконанню професійних завдань учителя відповідно до здобутого ступеня вищої освіти. У процесі розробки цих положень виходимо з того, що вчитель початкових класів зі сформованою готовністю до застосування інноваційних технологій у процесі ступеневої підготовки у ЗВО і надалі буде здатним до вирішення завдань та проблем різного рівня складності, саморозвитку, самовдосконалення впродовж життя і цю здатність виховає в учнів молодшого шкільного віку.

Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій є складовою цілісної моделі підготовки і розглядається як педагогічна система, котра включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти підготовки, умови та результат підготовки, що дозволить на професійному рівні науково і творчо підходити до розв'язання проблем освітнього процесу початкової школи.

Методологічну основу дослідження становлять філософська методологія, зокрема основні положення теорії пізнання про єдність свідомості і діяльності, діалектичного взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємозумовленості суспільних явищ, розвитку і формування цілісної особистості; загальнонаукова методологія, зокрема основні положення системного та діяльнісного підходів; конкретно наукова методологія – положення щодо

цілісності й наступності змісту професійної підготовки, особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти, аксіологічний, професіографічний, технологічний, дослідницький, компетентнісний, задачний підходи до організації освітнього процесу під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи до ІОД; принципи наступності та неперервності освіти, професійної спрямованості, проблемності, професійної мобільності, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Одним із провідних підходів до підготовки майбутніх учителів визначаємо інноваційний підхід, який відображає реалізацію нової моделі навчальної діяльності студентів: «освіта через інновації», коли інновація є не лише додатковим видом діяльності, а інтегрованим у навчання і сприймається як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя. Інноваційна освітня діяльність має свою психологічну природу, врахування якої є важливим чинником в організації освітнього процесу у ЗВО. Вивчення результатів дослідження психологів (П. Гальперін, О. Запорожець, А. Маслоу, І. Павлов, П. Симонов, Г. Файн) свідчать про те, що ІОД є проявом орієнтаційного рефлексу – одного із основних рефлексів живих організмів, та означає потяг до вивчення навколишнього середовища, що стимулюється новизною або змінами, котрі виникають та прагненням через цей процес впливати на розвиток світу. В основу ІОД людини закладено психологічну потребу в пошуковій активності, яка виконує роль мотивації і створює основу для запуску механізму дослідницької поведінки в дію. Відомий вчений А. Маслоу головною характеристикою особистості вважає потребу в самоактуалізації, самовираженні, розкритті потенціалу творчості й любові, в основі яких лежить гуманістична потреба приносити людям добро. Дослідник зазначає¹⁷, що у людини з моменту народження послідовно з'являються і супроводжують її впродовж дорослішання сім видів потреб: фізіологічні (органічні) потреби, потреби у безпеці, потреби у приналежності та любові, потреба у повазі (шануванні), пізнавальні потреби, естетичні потреби, потреба в само актуалізації. Мотив є формою вияву потреби людини, спонуканням до діяльності, відповіддю на те, заради чого вона відбувається (потреба – мотив – діяльність).

З цього випливає, що освітній процес буде носити дослідницький інноваційний характер за умови, якщо у студентів виникатиме потреба в пошуковій активності, у вирішенні проблемних ситуацій, вивченні об'єктів дослідження, вмінні інтерпретувати складні процеси. В основі інноваційного підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності, реалізація принципів проблемності, професійної мобільності, єдності в науковій та навчальній діяльності. Дослідники (М. Бурда, І. Гавриш, О. Комар, Ю. Кулюткін, Н. Тарасенкова, Л. Фрідман та ін.) у контексті дослідницького підходу дійшли висновку про необхідність доповнювати традиційні методи навчання майбутніх педагогів інноваційними технологіями і евристичними методами, сприяючи цим переорієнтації процесу навчання на процес дослідження навчальних тем. Значну роль у процесі навчання відіграють інноваційні особистісно орієнтовані педагогічні технології, що характеризуються інноваційно-гуманістичною спрямованістю на творчий професійний розвиток особистості: інтерактивна, проектна та технологія проблемного навчання.

На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок від покоління до покоління, від учителя до учня, не встигає за темпами їх нарощування і ще більше за зміною їх змісту¹⁸. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні її випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у глобалізованому, інформаційно переповненому та надзвичайно динамічно змінному світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними, конкурентоспроможними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

¹⁷ Maslow A. H. (1971): The Father Reaches of Human Nature, p. 415.

¹⁸ Комар О.А. (2011): Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів..., с.82.

Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей активно вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку, освіти та соціуму в цілому.

Під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики¹⁹.

Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях. Головною функцією сучасної освіти є розвиток людини та її культури. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;

- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, організаційних і суспільних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;

- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;

- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Враховуючи багатонаціональний склад населення України, держава покликана забезпечити реалізацію політичних, економічних, соціальних прав і свобод усім громадянам, незалежно від їх національності, політичної орієнтації, віросповідання та регіону проживання. Гуманістичні ідеали в таких підходах мають посідати домінуюче місце в системі людських цінностей і пріоритетів²⁰.

Гуманізація освіти передбачає створення такого змісту, форм і методів навчання та виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності, її пізнавальних здібностей, особистих якостей, в першу чергу, тих, за допомогою яких особистість може і хоче навчатися, особисто зацікавлена в тому, щоб ефективно сприймати навчальні й виховні впливи. Основною функцією навчання при цьому стає формування всебічно розвинутої особистості з високим рівнем інтелекту, мотивованими і високими громадсько-значущими цілями й ідеалами²¹.

Гуманізація змісту на всіх рівнях освіти є виявом нового мислення світового співавторства стосовно глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до особистості загалом, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, розумових, фізичних і моральних якостей. Інноваційно-гуманістична спрямованість освіти у своїй основі має відображати, базуватися й спиратися на регіональні особливості побуту, традицій, історичної спадщини, культурно-етнічної специфіки та народної творчості. Саме це дозволяє формувати в особистості основи патріотизму та цивілізованих розумінь процесів, які відбуваються в світі і, зокрема, в країні проживання та

¹⁹ Химинець В.В.(2007): Інноваційна освітня діяльність, с. 86-88.

²⁰ Островська М.Я. (2021): Модель формування готовності майбутніх учителів..., с.122-124.

²¹ Мартиненко С.М. (2009): Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності, с. 366.

сприяє формуванню громадянського суспільства. Власне, ці положення і принципи визначають парадигму особистісно зорієнтованого навчання, яке базується на вічних цінностях процесу пізнання і прагненні особистості до самовдосконалення, духовного і фізичного розвитку, а отже і створюють основу для розбудови громадянського суспільства.

Отже, концептуальними засадами, на основі яких доречно здійснювати впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи, в запропонованій Концепції, є такі положення:

- уточнення змісту понять «інноваційна освітня діяльність» і «підготовка майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій у початковій школі»;

- обґрунтування методологічних підходів і принципів професійної підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій у початковій школі;

- основна ідея підготовки – підготовка до застосування інноваційних технологій в освітній діяльності є складовою загального контексту формування цілісної структури професійної діяльності вчителя початкових класів;

- поетапний професійно-особистісний розвиток майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій, відбувається відповідно до рівнів вищої освіти (початковий, бакалаврський, магістерський);

- результатом професійної підготовки майбутніх учителів упродовж навчання у ЗВО на кожному рівні вищої освіти є готовність до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі;

- методологічними підґрунтям до застосування інноваційних технологій в рамках ступеневої підготовки майбутніх учителів є професіографічний, аксіологічний, системний, діяльнісний, компетентнісний, дослідницький, особистісний, технологічний;

- урахування в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів психологічної природи інноваційної освітньої діяльності;

- упровадження моделі освітньої діяльності – «освіта через інноваційність», коли інновації інтегруються в освітній процес і сприймаються як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя.

У такій концептуальній освітній схемі майбутні вчителі апріорі орієнтуються на суб'єкт-суб'єктну співпрацю в школі, особистісно-орієнтовані і діяльнісні моделі навчання²². Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку вчитель відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності, у нього формується готовність до успішної діяльності в реальному житті. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою інноваційного освітнього процесу. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. У такому процесі зростає відповідальність вчителя за результати своєї діяльності, він має вміти організовувати і керувати освітніми процесами, проектувати і реалізувати на практиці інноваційні технології, орієнтуючись, перш за все, на розвиток здібностей і критичного мислення учнів, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок. Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності адекватно реагувати на виклики часу. Наголошуючи на особливій ролі учителя початкової школи як носія нових знань, усвідомленого ретранслятора створеної попередніми поколіннями інформації, творця та вихователя гуманістичних ідеалів, слід орієнтувати початкову освіту у рідше інноваційно-гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу²³. Для досягнення цього в основу освітнього процесу майбутніх вчителів у навчальні плани та програми всіх загальних і

²² Островська М. Я. (2021): Особливості підготовки майбутніх учителів у контексті реформи..., с. 315-320.

²³ Островська М. Я. (2021): Інноваційно-гуманістичне спрямування підготовки майбутніх учителів..., с.104-110.

спеціальних курсів ЗВО закладаються об'єктивно існуючі загальні положення і принципи сучасного співіснування далеко не однорідної (за національними, культурними, мовними та релігійними ознаками, статками тощо), як європейської спільноти в цілому, так і української, зокрема²⁴. Серед них, насамперед доречно виділити такі²⁵:

- духовний принцип, в основі якого закладено поняття про гармонійне співіснування людини, суспільства і розумно та прагматично збудованого світу. Згідно цього принципу початкова освіта покликана формувати систему ідеалів, які народжують прагнення і волю до цілепокладаючого життя в полікультурному суспільстві за загально визнаними принципами людської моралі та законами природи;

- гуманістичні і демократичні засади, які передбачають розвиток здібностей, творчої потенції, загальних і фахових компетенцій особистості в ім'я активного процесу життєтворення та прогресивного розвитку соціуму;

- комунікативний принцип, що спрямований на сучасне науково обґрунтоване розуміння себе, світу і свого місця у країні, світовій спільноті та реально існуючому природному середовищі;

- особистісно діяльнісні мотиви, спрямовані на мотивоване фахове зростання та реалізацію себе як особистості і частини реально існуючого динамічно змінного світу.

Сучасний учитель, крім загальних і фахових компетенцій, наукового світогляду, має досконало володіти організаційно-педагогічними (організованість та послідовність в діях, педагогічний такт, об'єктивність в оцінюванні тощо), моральними (чесність, справедливість, повага до учнів тощо) та комунікативними (вміння встановлювати контакт та слухати, педагогічний та психологічний такт тощо) компетенціями. Саме тому, навчальний план професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО є гуманістично спрямованим і відводить у структурі та змісті професійної підготовки основну роль дисциплінам психолого-педагогічного циклу і практиці безпосередньо в школі. Акцент на педагогічних факультетах у ЗВО в усіх напрямках педагогічної підготовки майбутніх учителів робиться на впровадженні у практику навчання нових підходів до організації і використанні сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі. Компетенції закладаються в освітній процес ЗВО технологіями, змістом освіти, стилем функціонування навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Розробляючи і впроваджуючи інноваційні технології у навчальний процес ЗВО, слід активно формувати ставлення студентів до педагогічної роботи: стимулювати мотивацію до дослідницького навчання, розвитку критичного мислення, виробляти прагнення займатися самоосвітою та позааудиторною роботою.

Розроблений і запропонований системний підхід до аналізу сутності підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної освітньої діяльності та застосування інноваційних технологій в освітньому процесі, поєднує всі компоненти освітнього процесу. В основі підходу знаходиться забезпечення неперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистостей майбутніх учителів під час навчання у ЗВО та сприяє їх самовдосконаленню упродовж усього життя. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій в початковій школі, дозволяє виділити основні властивості такого процесу: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, розвивальність, самокерованість, самовдосконалення. Саме таке розуміння підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій в освітній процес початкової школи виступає основою для обґрунтування методологічних засад її теоретичного аналізу і моделювання.

Запропонована концепція ступеневої підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій реалізується в освітньому процесі у ЗВО від початкового рівня вищої освіти до бакалаврського та магістерського рівнів. Кожен рівень відрізняється глибиною та наступністю отриманих теоретичних знань, практичних умінь і

²⁴ Островська М. Я., Островський О. О. (2021): Створення інноваційного середовища у початковій школі..., с.84-94

²⁵ Химинець В. В. (2018): Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування сучасної..., с.43-51.

підготовкою до виконання різних за складністю професійних завдань, визначених у Законі України «Про вищу освіту». Концепція також враховує потреби соціуму на підготовку майбутніх учителів до інноваційної освітньої діяльності у надзвичайно змінному і конкурентному середовищі, на його неперервно зростаючі полікультурність і конфліктність.

Література:

1. Алексюк А. М. (1998). Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підручник. К.: Либідь. 560 с.
2. Беспалько В.П. (1989). Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика. 192 с.
3. Бондар В. І. (2006). Управління формуванням професійної компетентності вчителя // Освіта і управління. № 9. 20-27.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005). Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ-Ірпінь: ВТФ Перун. 1728 с.
5. Євтух М. Б. Нісімчук А. С. (2011). Технологія інноваційної педагогічної освіти: монографія. Луцьк: Твердиня. 453 с.
6. Зязун І.А. Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. (2008). Педагогіка майстерності. К.: СПД Богданова А.М. 376 с.
7. Комар О.А. (2011). Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. докт. пед. наук. Умань. 512 с.
8. Мартиненко С.М. (2009). Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. докт. пед. наук. К. 476 с.
9. Островська М.Я. (2021). Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання. Катовіце. 115-137.
10. Островська М. Я. (2021). Особливості підготовки майбутніх учителів у контексті реформи початкової школи // Науковий Вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. №1(48). 315-320.
11. Островська М. Я. (2021). Інноваційно-гуманістичне спрямування підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО // Науковий журнал «Virtus»: Україна-Канада. 104-110.
12. Островська М. Я., Островський О.О. (2021). Створення інноваційного середовища у початковій школі, яка здійснює освітній процес у міжкультурному середовищі// Науковий вісник Ніжинського державного університету. Сер. Психолого-педагогічні науки. № 1. 84-94.
13. Пальшкова І. О. (2008). Практико-зорієнтований підхід у формуванні професійно педагогічної культури вчителів початкової школи: теоретико методологічний підхід. Одеса: СМІЛ. 339 с.
14. Химинець В.В. (2007). Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО. 364 с.
15. Химинець В.В. (2018). Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної педагогічної освіти: Європейський вимір // Післядипломна освіта в Україні. № 2. 43-51.
16. Maslow A. H. (1971). The Father Reaches of Human Nature. N.Y. 415 p.

2.5. Entrepreneurial Competence as a Structural Component of the Professional Competence of a Modern Teacher

Liudmyla Hutsol

PhD in Pedagogical Science, Senior Lecturer

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Abstract. In the article various approaches to the definition of entrepreneurial competence were considered. The main components of entrepreneurial competence of the teacher have been outlined, personal qualitative characteristics of enterprising people are also highlighted in the article. Great attention is paid to the entrepreneurial competence of teachers as the basis of professional competence of modern teachers. The principles of formation of entrepreneurial competence of a teacher have been described. The characteristic qualities of a person with entrepreneurial competence are highlighted. The types of entrepreneurs in the system of components of professional and pedagogical training of a teacher have been indicated. The complex of entrepreneurial knowledge, skills and abilities have been considered which form the entrepreneurial competence of the specialist.

Keywords: professional education, entrepreneurial competence, modern teacher, entrepreneurship, entrepreneurial knowledge, skills, abilities.

Підприємницька компетентність як структурний компонент професійної компетентності сучасного педагога

Людмила Гуцол

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

Анотація. У статті розглядаються різні підходи до визначення підприємницької компетентності. Проаналізовано структуру підприємницької компетентності. Окреслено основні складові підприємницької компетентності педагога, висвітлено особистісні якісні характеристики підприємливих людей. Акцентовано увагу на підприємницькій компетентності вчителя як основі його професійної компетентності. Охарактеризовано принципи формування підприємницької компетентності. Висвітлено якості, які характеризують людину, що володіє підприємницькою компетентністю. Зазначено види підприємливості у системі компонентів професійно-педагогічної підготовки педагога. Розглянуто комплекс підприємницьких знань, умінь та навичок, що складають підприємницьку компетентність фахівця.

Ключові слова: професійна освіта, підприємницька компетентність, сучасний педагог, підприємливість, підприємницькі знання, вміння, навички.

На сьогоднішній день у період розвитку ринкових відносин в Україні гостро постає питання підготовки професійно-компетентних, комунікабельних, конкурентоспроможних людей, які здатні до організації підприємницької діяльності, вносити у діяльність прогресивні ідеї, впроваджувати інновації, успішно втілювати їх та презентувати результати власної праці, самостійно поставити цілей та їх досягати, винаходити щось нестандартне, генерувати нове, реально оцінювати власні можливості та потреби ринку праці, орієнтуватися в етиці трудових відносин. Саме тому, проблема формування підприємницької компетентності знаходить все більш широке обговорення.

Проблеми підприємницької компетентності та окремих її складників перебувають у центрі уваги таких науковців, як Ю. Білової, Н. Балик, О. Ліскович, М. Ляшенко, Н. Сокол, М. Стрельнікова, О. Пискуна, С. Прищепи та ін.

У працях науковців, як І. Гуменюк, О. Овчарук окреслено суть і значення підприємницької компетентності як важливої ключової компетентності фахівця. Науковці А. Булах, О. Сулаєва, М. Ткаченко розробили моделі формування підприємницької компетентності особистості.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із ключових напрямів державної освітньої політики є модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу. Успішна реалізація даного підходу залежить насамперед, від готовності педагога здійснення професійної діяльності та застосовувати педагогічні навички для вирішення різноманітних життєвих ситуацій, постійної самоосвіти, саморозвитку, самореалізації.

У концепції «Нова українська школа» до основних ключових компетентностей сучасної школи віднесено ініціативність та підприємливість. Дана компетентність передбачає вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави, уміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо¹.

У Законі України «Про освіту» та Державному стандарті початкової освіти підприємницька компетентність характеризується як «підприємливість та фінансова грамотність», що передбачає ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень.²

У Професійному стандарті учителя дану компетентність виокремлено як загальну компетентність, що забезпечує здатність до творчого пошуку й реалізації нових ідей, до самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності³.

Дослідниця Ю. Білова вважає, що підприємницька компетентність – це інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті. Науковець робить акцент на тому, що наявність підприємницької компетентності дає змогу особистості знаходити та застосовувати оптимальне рішення, створювати і впроваджувати інновації, йти на певний ризик, необхідний для виконання поставленої мети⁴.

М. Ткаченко значно розширює визначення цього поняття і розглядає підприємницьку компетентність як інтегровану якість особистості, яка передбачає її спроможність співвідносити власні економічні потреби й інтереси з наявними трудовими, матеріальними, природними та екологічними ресурсами, потребами, вимогами та інтересами соціуму, організувати власну професійну та підприємницьку діяльність, орієнтуватись в етиці відносин у колективі; оцінювати й аналізувати свої здібності та професійні можливості, співвідносити їх із вимогами й потребами ринку праці, розробляти, впроваджувати й оцінювати плани підприємницької діяльності та проекти, розробляти моделі дій, приймати обґрунтовані рішення, презентувати й поширювати інформацію щодо результатів економічної діяльності⁵.

¹ Концепція «Нова українська школа» (2016), с.12.

² Про освіту (2017). Закон України.

³ Профстандарт для вчителя (2021).

⁴ Білова Ю. А. (2013) Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців..., с.11.

⁵ Ткаченко М. (2018). Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців..., с. 43.

Досить цікавою є дефініція поняття «підприємницька компетентність», що запропонована в дослідженні зарубіжного науковця Ду Цінсуй, який розглядає підприємницьку компетентність як інтегральну якість людини, що забезпечує успішність її підприємницької діяльності та включає в себе професійні знання, лідерські і креативні здібності, соціально-професійну гнучкість, комунікативні вміння, навички соціальної координації й управління⁶.

Підприємницька компетентність, на думку О. Земка, це інтегративне особистісне надбання, засноване на мотиваційній зорієнтованості, знаннях, якостях та здатностях, необхідних як для організації та успішного впровадження законної підприємницької діяльності, так і для формування підприємницьких налаштувань, рис і здатностей у школярів⁷.

У свою чергу М. Ляшенко вважає, що підприємницька компетентність – це здатність використовувати знання, вміння та навички з основ підприємництва в процесі педагогічної діяльності; готовність до створення власного бізнесу, як здатність довести свої наукові здобутки до комерціалізації та впровадження їх в певній галузі економіки; критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію; творчий підхід до справи, наявність певних лідерських якостей⁸.

Актуальним в контексті визначення питання підприємницької компетентності є напрацювання І. Середіна. Учений під «підприємницькою компетентністю» розуміє стійку здатність ефективно виконувати певний вид діяльності, що охоплює:

- глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем;
- знання досвіду в кожній конкретній галузі економіки; активне оволодіння найкращими досягненнями галузі;
- вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу;
- уміння здобувати інформацію для розв'язання певної проблеми, аналізувати її, висувати гіпотези щодо вирішення проблеми, робити необхідні узагальнення, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані результати для виявлення і розв'язання нових проблем;
- почуття відповідальності за досягнуті результати;
- здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей⁹.

Підприємницька компетентність, стверджує О. Ліскович, це наявність у людини здатності до творчого пошуку, генерування й реалізації нових ідей, спроможності успішно вирішувати проблеми в різних сферах життєдіяльності, сформованість умінь аналізувати й об'єктивно оцінювати свої професійні можливості, співвідносити їх із потребами ринку праці; готовність дотримання норм і етики трудових стосунків¹⁰.

Учені О. Пискун, Н. Сокол визначають підприємницьку компетентність як здатність особистості втілювати ідеї у сферу економічного життя; як інтегровану якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності планувати та організовувати підприємницьку діяльність¹¹.

Підприємницьку компетентність в гіперконтекстуальному значенні (безвідносно до галузі освіти), вивчає у своєму дослідженні І. Гуменюк, розглядає дану компетентність, як здатність особистості продукувати інноваційні ідеї, раціонально й ефективно організовувати діяльність, орієнтовану на досягнення конкретного результату¹².

Поняття «підприємницька компетентність» аналізується у роботах Г. Назаренко. Науковець зазначає, що формування підприємницької компетентності особистості є

⁶ Ду Цінсуй (2018). До питання формування підприємницької компетентності студентів..., с.95.

⁷ Земка О. В. (2017). Модель формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів..., с.112.

⁸ Ляшенко М. (2016). Формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій, с.53.

⁹ Середіна І. (2018). Підприємницька компетентність майбутніх бакалаврів з економіки підприємства..., с.98.

¹⁰ Ліскович О. (2017). Структура та сутність підприємницької компетентності учнів у контексті..., с.118.

¹¹ Пискун О.М., Сокол Н.В. (2018). Розвиток підприємливості та фінансової грамотності учнів..., с.119.

¹² Гуменюк І. (2019). Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного..., с.53-56.

складним, суперечливим і багатоаспектним процесом, що передбачає опанування особистістю підприємницьких знань і становлення на цій основі підприємницької свідомості й підприємницької поведінки¹³.

Н. Ковчин підприємницьку компетентність пов'язує із спроможністю володіти засобами, що дають особистості можливість ефективно організувати особисту та колективну підприємницьку діяльність¹⁴.

Узагальнення вищевикладеного дозволяє зробити висновок, що підприємницьку компетентність варто розглядати як: компоненту професійної готовності, що включає сукупність знань, умінь та навичок щодо здійснення підприємницької діяльності, набуття практичного досвіду, здатність до досягнення мети за допомогою інноваційних засобів, творчо мислити, генерувати й реалізовувати нові ідеї, спроможність особистості втілювати задуми в життя.

До комплексу підприємницьких знань, умінь та навичок, що складають підприємницьку компетентність фахівця, дослідники відносять такі:

1) знання про існування різних контекстів і можливостей для перетворення ідей в особисту, соціальну або професійну діяльність; розуміння підходів до планування і управління проектами;

2) розуміння економічних та соціальних можливостей і викликів, з якими зустрічаються фахівець, організація чи суспільство; дотримання в їх подоланні етичних принципів; усвідомлення власних сильних та слабких сторін;

3) креативність, розвинутість уяви і стратегічного мислення, досвід вирішення проблем і критичного аналізу творчих процесів та інновацій;

4) здатність робити висновки щодо цінності та вартості, приймати фінансові рішення, ефективно спілкуватися та вести переговори з іншими, справлятися з невизначеністю, неоднозначністю та ризиком як невід'ємними складовими, прийняття обґрунтованих рішень¹⁵.

Науковець І. Гуменюк значну увагу зосереджує на видах підприємливості, формування яких видається можливим у сучасних освітніх реаліях. Зокрема, виокремлює:

– *часову підприємливість* (здатність і практичні вміння особистості ефективно організовувати свій навчальний, робочий, вільний час з метою досягнення конкретного результату),

– *інформаційну* (уміння і здатність швидко отримувати необхідну інформацію, оперувати нею для особистої самореалізації або створення нововведень чи здійснення змін),

– *прагматичну* (елемент підприємницької компетентності фахівця – це особистісна якість, здатність бачити шляхи і способи продуктивного використання інформації, засобів та ситуації загалом для просування у напрямі до досягнення мети.

Говорячи про підприємницької компетентності, варто зазначити, що більшість науковців її структурі виділяють: здатність діяти в умовах невизначеності; високу особисту відповідальність; уміння налагоджувати зв'язки, стійкість до фізичних і психологічних навантажень; готовність ризикувати; схильність домовлятися для розв'язання завдань.

Дослідниця В. Майковська робить акцент на тому, що кількість складових в структурі підприємницької компетентності залежить від обсягу й складності завдань, які фахівцю належить вирішувати.

Спираючись на вище зазначене, необхідно відмітити, що сформованість підприємницької компетентності педагога передбачає реалізацію таких якостей, здатностей та умінь:

– співвідносити власні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства;

¹³ Назаренко Г.А. (2014). Формування підприємницької компетентності учнів..., с.26.

¹⁴ Ковчин Н. (2019). Психолого-педагогічні аспекти компетентнісного підходу у шкільній економічній..., с.102.

¹⁵ Майковська В. І. (2017). Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців..., с.114.

- презентувати та поширювати інформацію про результати продукти власної діяльності та освітньої діяльності учнів;
- аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці;
- організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин;
- складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті проєкти, розробляти прості моделі дій та прийняття обґрунтованих рішень.

В основі формування підприємницької компетентності педагога, на думку Н. Кінах, необхідним є врахування принципів андрагогіки, а також поєднання традиційних принципів навчання (науковості; свідомості навчання; активності та самостійності; наочності навчання; ґрунтовності; принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю, реаліями життя) та інноваційних (інтенсифікація навчання, інтерактивне навчання, інноваційна наочність, креативний розвиток) ¹⁶.

За результатами досліджень визначено складові підприємницької компетентності, як-то: вміння ефективно спілкуватися, швидко розв'язувати конфліктні ситуації або уникати їх, навички ведення перемовин, встановлювати й підтримувати комунікативний зв'язок, орієнтуватися в ситуації спілкування, вести конструктивний діловий діалог, здатність до планування й прогнозування, вміння презентувати свої проєкти, умілість педагога та його технологічну озброєність, професіоналізм самовдосконалення та ін.¹⁷

У структурі підприємницької компетентності науковці¹⁸ виокремлюються якості, які характеризують людину, що володіє підприємницькою компетентністю, а саме: інноваційне мислення, вміння приймати рішення, вести ефективну комунікацію, вміння створити команду, наявність інтуїції, прийняття збалансованого ризику, визначення та вирішення проблем, навички ведення переговорів; толерантність, цілеспрямованість, витримка, відкритість до змін, орієнтація на розвиток і якість; самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість, наполегливість, організованість, чесність.

На питання, якими характерними якостями повинен володіти сучасний педагог, як підприємлива особистість, однозначної відповіді немає. Наведемо найбільш важливі, на нашу думку, особистісні якісні характеристики підприємливих людей:

- відповідальність та цілеспрямованість;
- систематичне планування і спостереження;
- амбіційність і успішність;
- пошук можливостей та ініціативність;
- самостійність і працьовитість;
- ідейність і винахідливість;
- завзятість і наполегливість;
- готовність до ризику;
- незалежність і самовпевненість;
- орієнтація на ефективність та якість;
- прагнення бути поінформованим;
- здатність переконувати і встановлювати зв'язки;
- розсудливість і стресостійкість та ін.

Аналізуючи вище сказане, ми дійшли висновку, що сучасний вчитель є новатором, організатором, ментором, коучом, науковцем, тьютором, та підприємцем, який має не лише бути всебічно підготовленим у сенсі професійних компетенцій, а й відрізнитися складником таких професійно необхідних особистісних якостей як: креативність, передбачливість, самостійність, професійна мобільність, прагнення до успіху, рішучість, сміливість, творче мислення, комунікативність, гнучкість, впевненість в собі, відкритість, взаєморозуміння,

¹⁶ Кінах Н. В. (2019). Структура підприємницької компетентності педагога в сучасному освітньому..., с.112.

¹⁷ Гуменюк І. (2019). Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного..., с.54.

¹⁸ Пискун О.М., Сокол Н.В. (2018). Розвиток підприємливості та фінансової грамотності учнів.....

відважність, підприємливість, адаптація до суспільних змін тощо. Безперечно, зазначені якості й визначають підприємницьку компетентність як ключову, таку, що сприяє особистісному успіху, дає змогу керувати власним життям і кар'єрою.

Таким чином, підприємницька компетентність як структурний компонент професійної компетентності є фундаментальною умовою й результатом самоперетворюючої діяльності, цілеспрямованої роботи над собою, яка надає можливість розкрити усі потенційні можливості сучасного педагога. Необхідно зазначити, що професійний успіх та підприємницька компетентність тісно пов'язані між собою та є невід'ємною складовою самореалізації людини, засобом і чинником, які сприяють саморозкриттю та самоствердженню особистості.

Література:

1. Білова Ю. А. (2013). Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Вип. 7. 15-17.
2. Ду Цзінсюй (2018). До питання формування підприємницької компетентності студентів в університетах КНР. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. №8 (322). Ч.1 94-99.
3. Гуменюк І. (2019). Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Вип. 26. Ч. 1. С. 52-57.
4. Земка О. В. (2017). Модель формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 29. 110-114.
5. Ковчин Н. (2019). Психолого-педагогічні аспекти компетентнісного підходу у шкільній економічній освіті старшокласників. Імідж сучасного педагога № 5 (188). 100-104.
6. Концепція «Нова українська школа» / упоряд.: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Кобернік та ін. Київ, 2016. 34 с.
7. Кінах Н. В. (2019). Структура підприємницької компетентності педагога в сучасному освітньому середовищі. Сучасний вимір та стратегії розвитку особистісно-професійної компетентності педагога: матеріали всеукр. наук.-прак. конф. (Київ, 15 бер. 2019 р.). Суми: НВВ КЗ СОППО. 111-113.
8. Ліскович О. (2017). Структура та сутність підприємницької компетентності учнів у контексті навчання фізики Україна-Польща: економічні та соціальні виклики 2030: електрон. зб. матер. міжнар. міждисцип. конф. (Варшава, 30 червня – 2 липня 2017 р.). Варшава. 118-121.
9. Ляшенко М. (2016). Формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Наукові записки: зб. наук. пр. Кіровоград. держ. пед. ун-т імені В. Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград. Вип. 9, ч. 3. 51-54.
10. Майковська В. І. (2017). Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: зб. наук. пр. Педагогічні науки. Вип. 1 112-117.
11. Назаренко Г. А. (2014). Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів: метод. посіб. Черкаси: ЧОПОПП. 67 с.
12. Про освіту (2017). Закон України прийнятий 05.09.2017. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
13. Профстандарт для вчителя (2021). Режим доступу: <http://skole.irc.org.ua/news/14-27-47-12-01-2021>

14. Середіна І. (2018). Підприємницька компетентність майбутніх бакалаврів з економіки підприємства як науково-педагогічна проблема. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка №16. 94-100.
15. Ткаченко М. (2018). Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 347 с.
16. Пискун О. М., Сокол Н. В. (2018). Розвиток підприємливості та фінансової грамотності учнів старшої школи в процесі технологічної освіти. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. 151(2). 118-122.

2.6. Implementation of STEM Technologies in Distance Learning

Viktor Oros

*Candidate of Sciences (in Physics and Mathematics)
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhhorod, Ukraine*

Vasyl Petechuk

*Candidate of Sciences (in Physics and Mathematics), Associate Professor
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhhorod, Ukraine*

Yuliia Petechuk

*Candidate of Sciences (in Physics and Mathematics), Associate Professor
Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II.
Berehove, Ukraine*

Abstract. The article investigates the organization of group forms of work in distance STEM-learning. The expediency of using this type of educational activity is analysed, the choice of appropriate teaching methods is substantiated, namely partial search and research. The full-time and part-time forms of organization of group interaction are considered. In particular, the technological implementation of each of the forms, their features and conditions of application are described, specific examples of STEM-classes for teachers (students) for both full-time and part-time forms of distance work are given, the close connection of part-time form implementation, the formation of mathematical, language and digital competencies by using the tasks of practical orientation and distance learning.

Keywords: distance learning; STEM technologies; group forms of work; postgraduate pedagogical education.

Реалізація STEM-технологій при дистанційному навчанні

Віктор Орос

*кандидат фізико-математичних наук
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна*

Василь Петечук

*кандидат фізико-математичних наук, доцент
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна*

Юлія Петечук

*кандидат фізико-математичних наук, доцент
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м. Берегово, Україна*

Анотація. У статті досліджується організація групових форм роботи при дистанційному STEM-навчанні. Проаналізовано доцільність застосування такого виду освітньої діяльності, обґрунтовано вибір доречних методів навчання, а саме частково-пошукового та дослідницького. Розглянуто очну та заочну форми організації групової взаємодії. Зокрема описано технологічну реалізацію кожної з форм, їх особливості та умови застосування, наведено конкретні приклади STEM-занять для учителів (учнів) як для очної так і для заочної форм дистанційної роботи, виокремлено тісний зв'язок заочної форми з застосуванням методу проєктів з довготривалим терміном реалізації, досліджено

формування математичної компетентності шляхом використання завдань практичного спрямування та дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання; STEM-технології; групові форми роботи; післядипломна педагогічна освіта.

В рекомендаціях 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС)¹ представлено оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання впродовж життя, серед яких є і STEM – науки, технології, інженерія, математика. Така ключова компетентність сьогодні набуває нового значення. Мова іде не тільки про успішний розвиток наукомістких технологій та виробництв, а і про загрози, які при цьому виникають. З одного боку людство намагається створити комфортні умови для життя на планеті, а з іншого – створюються обставини, у яких непрофесійне використання знань може привести до незворотних глобальних змін як у матеріальній сфері так і у інформаційній. Тому зростає значення формування свідомого громадянина, який зможе цілеспрямовано та виважено застосувати набуті знання, навички та уміння в професійній діяльності, спрямувати свої зусилля на створення суспільнозначимих та корисних нововведень з врахуванням можливих побічних несприятливих факторів.

За цих умов ключовими завданнями закладів освіти сьогодні є не лише розуміння того, як застосовувати інформаційні технології в процесі навчання, а й цифрове переосмислення навчального процесу. Основним способом втілення сучасних напрямків модернізації та інноваційного розвитку природничо-математичної освіти є STEM-орієнтований підхід, який передбачає популяризацію серед учнів інженерно-технологічних професій, покращує обізнаність молоді з особливостями та перевагами STEM-навчання для кар'єрного росту, стимулює стійку мотивацію щодо вивчення дисциплін, на яких ґрунтується STEM-освіта.

Тільки людина, обізнана з сучасними технологіями здатна продукувати нові ідеї та зважувати ризики. Тому впровадження вивчення основ STEM у школі стає важливим перспективним освітнім започаткуванням, яке необхідне для динамічного та сталого розвитку суспільства.

Сучасна педагогічна практика широко застосовує онлайн режими роботи, коли викладач та учень не перебувають в одному приміщенні. Постає питання щодо можливості використання інформаційних рішень для реалізації завдань STEM-освіти при дистанційних формах навчання.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Наукова спільнота активно вивчає переваги, які надають інформаційно-комунікаційні технології. Зокрема, досліджується місце та значення новітніх технологій у освітньому процесі, особливості впровадження інформаційних технологій у систему післядипломної підготовки учителів.

Інтегрована STEM-освіта розглядається у роботі вчених М. Штолмана, Т. Мура, Г. Роріха (Stohlmann M., Moore T. J., Roehrig G. H.)² як один із способів зробити навчання більш пов'язаним із життям. Виклики та труднощі, які постають перед учителями, що впроваджують STEM-освіту висвітлено в статті К. Марго та К. Кетлер (Margot K.C., Kettler)³. Науковці Н. Гончарова⁴, С. Горбенко, І. Василяшко, О. Лозова, О. Патрикеева⁵ розглядають методичні аспекти впровадження STEM-технологій в школах.

¹ Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018).

² Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for Teaching Integrated STEM Education.

³ Margot, K.C., Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review.

⁴ Гончарова Н.О. (2015). Професійна компетентність вчителя у системі навчання STEM, с.110.

⁵ Лозова О.В., Патрикеева О.О., Василяшко І.П., Горбенко С.Л. (2017). Упровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: методичний аспект, с. 92.

Експериментально-дослідницьким шляхом з'ясовано, що раціональне включення в освітній процес групових форм навчальної роботи, дає позитивні результати. У ряді робіт (Ю. Бабанський, А. Бударний, А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота, Є. Рабунський, І. Унт)⁶ аналізуються критерії, способи, за якими слід учнів групувати для покращення ефективності освітнього процесу.

Метою статті є розгляд технологій дистанційного навчання для проведення STEM-занять з об'єднанням учнів у групи з метою формування математичної компетентності шляхом використання завдань практичного спрямування, опис конкретної схеми застосування групових форм роботи у системі післядипломної освіти вчителів математики.

На основі структурно-функціонального підходу розглядаються особливості організації групових форм роботи при дистанційному навчанні, аналізуються можливості формування STEM-компетентності учнів та вчителів, наведено основні поняття, описана технологічна реалізація процесу навчання.

Відомі в педагогіці форми організації навчання можна класифікувати за такими критеріями⁷: 1) за кількістю учнів; 2) за місцем навчання; 3) за часом навчання; 4) за дидактичною метою; 5) за тривалістю часу навчання. В українських школах сьогодні застосовується класно-урочна система навчання. У межах проведення одного уроку з сталим за складом класом учитель може використовувати різні види робіт, у тому числі і групові. Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, що об'єднані спільною навчальною метою за опосередкованого керівництва вчителя і в співпраці з учнями⁸. Учитель повинен знати, як поділити клас на групи і як організувати роботу в групах. Способів утворення груп існує багато, і вони значною мірою визначають те, як відбувається робота і яким буде результат. Назвемо пропоновані методистами найбільш адаптовані для уроків математики та інформатики:

– за вибором учителя, тобто учитель сам створює групи, враховуючи, наприклад, рівень навчальних досягнень учнів з предмета, темп роботи, ставлення до навчання, творчі здібності тощо;

– за бажанням учнів, тобто учні самостійно створюють групи, при цьому учитель повинен прогнозувати результативність такого поєднання;

– випадковим способом, тобто в групи організуються ті учні, які за інших обставин ніяк не взаємодіють;

– за певною ознакою, яку пропонує вчитель чи обраний учень. Наприклад, група учнів проживає в одному будинку чи на одній вулиці, прізвища починаються на одну букву тощо;

– за вибором лідера (капітана, командира, організатора групи), якого обирає вчитель (або клас колективно), а він збирає групу.

Розглянемо можливості, які надають сучасні інформаційні технології для організації групової взаємодії у системі післядипломної освіти педагогів в умовах дистанційного навчання.

Проектуючи групову навчальну діяльність на роботу з учителями отримуємо специфіку, яка пов'язана з дією андрагогічних принципів, зі зміною напрямку вчитель-учень на вектор андрагог-педагог, де останній має активну навчальну позицію, використовує власний досвід, є цілісною особистістю. Ця особливість дозволяє при організації підвищення кваліфікації педагогів поєднати навчальну діяльність із самостійною роботою вчителів, які самі стають джерелом знань для інших учасників освітнього процесу (триалогічне навчання)⁹.

⁶ Пехота О., Кіктенко А., Любарська О. (2001). Освітні технології: науково-методичний посібник.

⁷ Мойсеюк Н.Є. (2007). Педагогіка: навч. посіб, с. 236.

⁸ Дятленко Т.І. (2016). Про групові форми роботи на уроках літератури у методичній спадщині Н.Й. Волошиної, с. 214.

⁹ Орос В.М., Петечук В.М. (2020). Використання триалогічного навчання у системі післядипломної освіти педагогів, с. 182.

Найбільш ефективними інформаційними технологіями для організації групових форм взаємодії є відео, аудіо конференції та вебінари, які відносяться до синхронних інформаційних процесів¹⁰. Тривалість останніх може бути суттєво диференційована в залежності від поставленої навчальної мети. Технологічною основою для проведення дистанційних занять служать інтернет-платформи, які забезпечують всі етапи групової роботи: організаційний, аналітичний та контрольно-підсумковий.

Для організації групової роботи при дистанційному навчанні можна запропонувати два основні способи: *заочну дистанційну роботу* з наступною демонстрацією створеного продукту для всіх учасників і *очну форму роботи* з поділом здобувачів освіти на групи в он-лайн режимі.

При організації заочної форми роботи викладач (учитель) створює ресурс (наприклад – Google Презентацію, Google Jamboard або аналогічні) та надає групі доступ до редагування створеного ресурсу.

Перед початком роботи формулюється завдання для групи, яке учасники мають спільно вирішити, пояснюються вимоги до роботи, види діяльності, які можуть виконуватись, визначається час для виконання завдання (залежить від складності завдання та рівня підготовки здобувачів), критерії оцінювання. Усне пояснення бажано продублювати у письмовій формі (наприклад, на першому слайді презентації, на першому листочку Jamboard тощо).

Виокремимо деякі особливості заочної форми групової роботи:

- здобувачі виконують завдання, не перебуваючи у візуальному контакті (як правило);
- взаємодія здійснюється засобами мобільного зв'язку або з використанням вбудованого чату, написами на спільно використовуваному ресурсі;
- учасник може виконувати завдання спільно або окремо від інших членів групи, погоджуючи свої дії з іншими учасниками або враховуючи їх роботу;
- при потребі можна внести суттєві зміни у створюваний контент.

Такий вид початкової діяльності має багато спільних рис із методом проєктів, але дещо відрізняється на рівні педагогічних цілей, які планується досягти. Слід відмітити, що застосування спільного ресурсу дає можливість здійснювати довготривалі групові проєкти, які суттєво відрізняються від аналогічних традиційних (без використання доступного всім учасникам ресурсу).

У Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти для вчителів математики пропонується взяти участь у створенні колективних презентацій «Все про квадрат» та «Теорема Піфагора» на основі Google Presentation. Вчителі мають можливість спільно створити навчальний артефакт, який буде містити приклади, задачі, головоломки, ребуси, кросворди та інші матеріали, об'єднані одною тематикою. Відмітимо особливості такої роботи: 1) слухач курсів добровільно приєднується до створення електронного продукту; 2) час, який він буде працювати над удосконаленням (розширенням, доповненням) презентації не обмежується перебуванням на курсах підвищення кваліфікації; 3) немає ніяких кваліфікаційних вимог щодо підготовки учасника; 4) участь у проєкті не вимагає додаткових знань із інформаційних технологій; 5) кількість власних додатків до проєкту не обмежена; 6) не проводиться перевірка на оригінальність запропонованого матеріалу (дублювання уже наявних матеріалів заборонено); 7) постійно розширюється коло активних учасників; 8) надається консультація та он-лайн допомога при виникненні технічних або математичних питань; 9) нові слайди, які містять цікаві матеріали обговорюються у процесі безпосереднього спілкування групи математиків у рамках віртуальних круглих столів під час курсів та на фейсбук-сторінці математичної спільноти області; 10) масштабованість проєкту – можна додати нові проєкти, або розширити існуючий¹¹.

Учасники проєктів відмічають новизну та своєрідність такого виду робіт, вони мають можливість творчо осмислити відомі факти, отримати доступ до цікавих математичних

¹⁰ Hrastinski, S. (2007). Participating in Synchronous Online Education: PhD dissertation, p. 137.

¹¹ Орос В.М. (2020). Електронне та триалогічне навчання в системі післядипломної освіти педагогів, с.189.

ресурсів, які пропонують їхні колеги. Проектна робота стимулює їх до підвищення рівня своєї цифрової компетентності, дозволяє стати авторами непересічного навчального електронного продукту.

Для організації очної форми групової роботи необхідно мати програмний засіб, який забезпечує розподіл здобувачів освіти у віртуальні кімнати онлайн. Одним із таких популярних продуктів є платформа Zoom. Організація навчання включає всі компоненти, які є при заочній формі: роз'яснення завдання, опис видів робіт та очікуваного результату, часові критерії, систему оцінювання. Але разом з тим наявні і деякі особливості:

- здобувачі виконують завдання, перебуваючи у візуальному контакті (у кімнаті Zoom);
- можуть одночасно висловлювати думки та обговорювати почуте;
- всі дії всіх учасників видимі всій групі (без уточнення – хто саме виконує дію);
- координувати роботу групи має визначений викладачем учасник (для надання слова, вирішення спірних питань, тощо);
- результати діяльності групи публікуються одразу по завершенні роботи, тому відсутня можливість внесення змін у створений спільно артефакт;
- обмеження в часі спонукають мобілізації внутрішніх знанневих ресурсів учасників.

Виникає питання доцільності та можливості використання STEM-підходів у рамках очної дистанційної роботи при викладанні математики. Останні дослідження в цьому напрямку містять позитивну відповідь на це питання. Як вказано у висновках експерименту щодо впливу науки, техніки, дизайну та математичної освіти на творче мислення, так і на математичні досягнення учнів¹²:

1. STEM-напрямок має чітку ефективність у розвитку інноваційних навичок мислення учнів.
2. Підхід (STEM) допомагає підвищити досягнення учнів у математиці.
3. Викладання з вищевказаним підходом створює атмосферу ентузіазму, що приваблює учнів до математики; покращує їх мотивацію до навчання, творчість, та інновації.
4. Потрібно розробляти навчальні програми для вчителів та учнів для підвищення обізнаності про STEM, його принципи та роль викладача в ньому.

Розвиток навичок мислення, особливо інноваційного мислення, необхідний для вивчення математики, незважаючи на це, багато досліджень показали, що спостерігається зниження рівня логічного та інноваційного мислення серед учнів, і, відповідно, потрібно те, що сприяє розвитку цього мислення. Оскільки STEM-підхід в першу чергу базується на дослідженнях, експериментах, інноваціях, це, безумовно, допоможе учням розвивати свої інноваційні навички мислення. Тому виникає нагальна потреба змінити підхід педагогів до процесу викладання математики, допомогти вчителю та здобувачеві освіти у викладанні та вивченні математики, через зв'язок між теоретичними основами предмету та життям з його проблемами, несподіваними ситуаціями, виробничими задачами.

Розглянемо методи навчання, які доцільно застосовувати при впровадженні STEM-освіти. Як відомо, залежно від рівня залученості учнів у продуктивну діяльність, зростання ступеня самостійності учнів до класифікації віднесені такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький. Ці методи відповідають різним рівням самостійної пізнавальної діяльності учнів.

На наш погляд, найбільш ефективними в розглядуваному аспекті є евристичний та дослідницький методи. Це обумовлено особливостями їх реалізації. *Частково-пошуковий (евристичний) метод навчання*, характеризується тим, що: знання учням не пропонуються в "готовому" вигляді, їх потрібно здобувати самостійно; педагог організовує не повідомлення чи виклад нових знань, а пошук їх за допомогою різноманітних засобів; здобувачі освіти під керівництвом наставника самостійно думають, вирішують практичні завдання, які пропонує учитель, створюють і вирішують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють,

¹² Jawad L. F. et al. (2021). The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development..., p.184.

узагальнюють, роблять висновки і т.д., у результаті чого у них формуються усвідомлені міцні знання.

Частину нових знань повідомляє педагог, частину учні здобувають самостійно, шукаючи відповіді на поставлені запитання чи розв'язуючи непересічні задачі.

Для окремих груп учнів можна застосувати *дослідницький метод навчання*, який характеризується тим, що: наставник разом з своїми учнями визначає та формулює проблему, вирішення якої вимагає певного часу; нові знання учням не повідомляються. Учні мають самостійно здобути їх під час дослідження проблеми або вирішення практичного завдання, співставлення можливих варіантів одержаних відповідей, їх аналізу. Цікавою особливістю цього методу є те, що засоби для отримання результатів мають визначити самі учні на основі власного попереднього досвіду та знань; діяльність педагога обмежується ситуативним управлінням діяльністю учнівського колективу; освітній процес є високоінтенсивним, процес учіння викликає в школярів підвищений інтерес, одержані в результаті роботи знання вирізняються міцністю, дієвістю та глибиною. Недоліками цього методу є суттєві часові затрати, необхідність гнучкого, продуманого плану з боку вчителя у разі виникнення значних труднощів у ході роботи, висока ступінь розумового напруження з боку дітей.

Наведемо приклад очного дистанційного заняття з учителями, яке базується на використанні частково-пошукового методу навчання. Під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів математики їм пропонується фрагмент уроку, де педагоги виступають у ролі учнів. Для реалізації заняття використовується програма Zoom. Учасники об'єднуються андрагогом у дві групи, кожна з яких виконує запропоноване завдання у jambord-файлі (Google Jambord), до якого всім членам групи надається доступ. На першій сторінці (фреймі) описаний алгоритм дій, який повинен виконати кожен учасник для дослідження властивостей медіан трикутника і відшукування його центра ваги. Після виконання вказаних в інструкції дій учасник має сфотографувати результат своєї роботи та розмістити його на другій сторінці jambord-файла. Під час роботи педагоги можуть обмінюватися думками щодо виконання завдання. Після завершення відведеного часу, всі педагоги спільно обговорюють свої враження від проєкту. Особливість такого виду діяльності полягає в проведенні досліду, аналіз результатів якого приводить до формулювання відомих тверджень про властивості фігур і відшукування їх центрів мас. Центром мас (ваги) фігури прийнято вважати точку при підвішуванні в якій фігура залишається в стані рівноваги. Зрозуміло, що підвішування можна замінити розташуванням фігури на іглі.

Знаходження центра маси відрізка може бути побудоване на відшуванні центра маси тонкої не гнучкої смужки. У ролі такої смужки можна вибрати, наприклад, лінійку. Для цього вчителям пропонується безпосередньо відшукати центр її ваги і встановити, що центром ваги лінійки є точка перетину діагоналей і зробити висновок, що центром ваги відрізка є його середина, а центром ваги центрально-симетричної фігури є її центр симетрії.

Пропонується також метод відшування центра ваги деяких фігур. Оскільки матеріал, з якого виготовлена фігура, вважається однорідним, то можна вважати, що фігури мають однакову вагу тоді і тільки тоді, коли їх площі рівні. Це означає, що фігуру слід розрізати на частини однакової площі. Рівність площ можна перевірити зважуючи розрізані частини фігури на шалькових терезах. Адже, вага на шальках терезів розподіляється рівномірно. При цьому встановлюється, що якщо плечі шалькових терезів різні, то частини рівної ваги не зрівноважуються. Тому важливо, щоб плечі терезів були рівними. Цього можна добитися, якщо фігуру не розрізати, а підвішувати в деякій точці можливої лінії перетину. Найчастіше в ролі можливої лінії перетину вибирають прямі лінії. Учасникам пропонується перевірити, що якщо пряма розбиває фігуру на дві частини рівної ваги або площі, то розмістивши фігуру на вузький бік лінійки вздовж вибраної прямої, фігура буде знаходитися в стані рівноваги. Тому розмістивши фігуру на вузьких боках двох лінійок вздовж вибраних прямих, які площу фігури ділять навпіл, фігура буде знаходитися в стані рівноваги відносно точки перетину вибраних прямих. Це означає, що центр рівноваги фігури визначається однозначно і всі

прямі, які ділять фігуру на частини рівної площі перетинаються в одній точці, яка є центром ваги¹³.

Учителям пропонується застосувати даний підхід для відшукування центра ваги трикутника. Як відомо, медіана трикутника ділить трикутник на дві рівновеликі фігури. Тому точка перетину двох медіан трикутника є його центром ваги з чого випливає, що медіани трикутника перетинаються в одній точці.

Розвиваючи ідею визначення центра ваги експериментальним шляхом можна розглянути вирізання і приклеювання частин правильного трикутника при яких центр ваги утвореної фігури залишається у точці перетину медіан.

Таким чином вибудовується взаємозв'язок між теоретичними основами геометрії та їх практичним застосуванням, поєднується експериментальна, наукова, інженерна та математична складові освітньої STEM-технології. При цьому вчителі отримують взірць застосування STEM-підходів в умовах дистанційної освіти із застосування класичних та новітніх засобів навчання, групових форм роботи.

На сьогодні дистанційне навчання ввійшло в практику педагогічної діяльності, тому дослідження різних форм групової роботи в цих умовах стає все більш актуальним. Поєднання трьох освітніх компонент: інформаційних комунікаційних технологій (чат, відео зв'язок), хмарних ресурсів із спільним доступом та групових форм діяльності сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розширює педагогічний операційний простір як для викладачів так і для учнів, забезпечує поєднання усталених педагогічних схем з інноваційними, у тому числі із STEM-підходами.

Зважаючи на зростаючу роль освітніх STEM-технологій, їх широке застосування в природничо-математичній освіті видається важливим спрямувати наукові дослідження на вивчення методики поєднання групових форм роботи при дистанційному навчанні із застосуванням інноваційних підходів як у закладах загальної середньої освіти так і в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Література:

1. Гончарова Н.О. (2015). Професійна компетентність вчителя у системі навчання STEM / Наукові записки МАН України: зб. наук. пр. / [редкол.: С.О. Довгий (голова), О.Є. Стрижак, І.М. Савченко (відп. ред.) та ін.]. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України. Вип. 7. 108-115.
2. Дятленко Т. І. (2016). Про групові форми роботи на уроках літератури у методичній спадщині Н.Й. Волошиної / Т.І. Дятленко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. 140. 213-216. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_140_52 (дата звернення: 09.10.2021).
3. Лозова О.В. Патрикеева О.О., Василяшко І.П., Горбенко С.Л. (2017). Упровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: методичний аспект/ Рідна школа. – №9–10 (вересень–жовтень). 90-95.
4. Мойсеюк Н.Є. (2007). Педагогіка: навч. посіб./5.вид., доп. і перероб. К. 656 с.
5. Освітні технології: науково-методичний посібник (2001). / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська; за заг. ред. О. Пехоти. К. : А. С. К. 489 с.
6. Орос В.М. (2020). Електронне та триалогічне навчання в системі післядипломної освіти педагогів / The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration. Monograph. Editors: Yaroslav Syvokhop, Tadeusz Pokusa. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole. ISBN 978-83-66567-19-1; 183-189. Режим доступу: https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf (дата звернення: 09.10.2021).

¹³ Орос В.М., Петечук В.М., Петечук Ю.В. (2021). Розвиток творчих здібностей особистості засобами розвивального навчання у системі математичної освіти, с. 309.

7. Орос В.М., Петечук В.М. (2020). Використання триалогічного навчання у системі післядипломної освіти педагогів. *Наук. вісник Ужгород. ун-ту. Сер. Педагогіка. Соціальна робота.* Вип. 1 (46). 180-184. Режим доступу: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/download/217864/217656> (дата звернення: 11.10.2021).
8. Орос В.М., Петечук В.М., Петечук Ю.В. (2021). Розвиток творчих здібностей особистості засобами розвивального навчання у системі математичної освіти. *Наук. вісник Ужгород. ун-ту. Сер. Педагогіка. Соціальна робота,* 2021. Вип. 1 (48). 305-310. Режим доступу: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/235045/233557> (дата звернення: 11.10.2021).
9. Jawad L. F. et al. (2021). The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development of Creative Thinking and Mathematical Achievement Among the Students of The Fourth Scientific Class //International Journal of Interactive Mobile Technologies. Т. 15. № 13.
10. Margot K.C., Kettler T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *IJ STEM Ed.* 6, 2. Режим доступу: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2> (дата звернення: 08.10.2021).
11. Hrastinski S. (2007). Participating in Synchronous Online Education: PhD dissertation / Stefan Hrastinski. Lund. 154 p. Режим доступу: <http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=599311> (дата звернення: 12.10.2021).
12. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). 2018/0008 (NLE). Brussels, 17.01.2018. Режим доступу: <https://cutt.ly/zODTJYk> (дата звернення: 10.09.2021).
13. Stohlmann M., Moore T. J., & Roehrig G. H. (2012). Considerations for Teaching Integrated STEM Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), Article 4. Режим доступу: <https://doi.org/10.5703/1288284314653> (дата звернення: 10.09.2021).

2.7. Organization Principles of Industries Laboratory Workshops as Factors in Digital Education Quality Ensuring

Tetyana Neroda

PhD in engineering, Docent

Ukrainian Academy of Printing

Lviv, Ukraine

Abstract. Based on flagship initiatives of modern strategy of socio-economic development the European Union, relevance of integration the computerized media platforms of experimental research into academic information space in the study of engineering-oriented disciplines is substantiated. The principles of coordination the educational goals of industry workshops with available information resources as factors of quality assurance of digital education with progressive increasing complexity of subject area processing in accordance with the level of previous training of students, specifics of applied competencies and expected learning results are presented. Advantages of proposed method in regular use of relevant industrial content and further integration of graduates into labor market in view of increasing the competitiveness of qualified professionals are shown.

Keywords: digital literacy, information resource, experimental research environment, subject area, learning results.

Introduction. The development of science and technology is taking into account the needs of society in information, the information technology idea is one of central places in comprehensive computerization concept. At the present stage of scientific and technological progress, information and the means of its processing are becoming the same national wealth as feedstock resources. Modern strategy of socio-economic development of the European Union, in particular based on knowledge and innovation, among its flagship initiatives it promotes the removal of inter-corporate barriers and common rules creation for free distribution of online services, along with rapid increase in e-skills among potential users.

One application areas of digital technologies in education is integration the computerized media platforms of experimental research into university information space. In highly qualified specialists training, information and communication technologies acquire maximum efficiency with an adequate combination of pedagogical teaching methods and all-round use of actualized industry content. Actually, controlled practice of learning experiments conducting, as close as possible to production conditions, plays a key role in the organization and deploy of engineering-oriented disciplines.

On other hand, trends in development of technical, in particular digital, student literacy contribute to systematization of professional skills in effective use of industrial toolkit with a steady increase in motivation to purposefully search for all suitable means or create new original solutions. Comprehension of conceptual apparatus for chosen specialty, regular application of acquired theoretical knowledge in laboratory researches, ordering of received results and proper conducting of reporting documentation provides the complex approach to formation of steady professional competences.

Analysis of related works. The deployment relevance of such industry laboratory workshops is regularly discussed by educators at scientific and practical conferences to domestic and world level. Obviously, the topic activity of engineers training is due to the importance of continuous development of skills in working with devices and regular experimental consolidation of theoretical knowledge. Thus, the laboratory workshop is one of the few educational tools suitable for removed

learning and teamwork, in particular related to introduction of restrictive anti-epidemic measures¹ to prevent the spread of acute respiratory disease caused by coronavirus.

Open access sources cover a number of issues related to spread of digital education. First of all, attention is drawn to blurring of boundaries between different disciplines of natural² and engineering^{3,4} education in context of Industry 4.0 fundamental trends and as well as dominant characteristics of Industry 5.0 due to the need to readjust academic courses for sustainable focus on information technology. The urgency of introducing a single standard of quality control of knowledge of cyber-physical education applicant is increasingly emphasized⁵ and the need to standardize digital educational resources and services¹. Measures to higher education digitalized aimed at bridging the gap between traditional methodology and profiled industry requirements^{6,7,8}, at strengthening the national production base⁹ and improving student cybersecurity skills¹⁰ are also considered.

The vast majority of these and other researching focused primarily on involvement of wide range of information technologies in typical classes' forms and on expanding the impact of innovation analytics on higher education applicants. However, at same time the insufficient attention is paid to student-centric requirements for meaningful part formation of industrial-oriented laboratory workshops, does not take into account the essential characteristics responsible for harmonization and rationality of branch content in accordance with current competencies level. So, expected results of presented conception in continuity of subject area the industry experiment, provided that purpose of laboratory lesson is consistent with available information resources are to improving the quality of programmed engineering training results and increasing of qualified specialists' competitiveness.

Workshops organization on research of industry experiment schemes.

As a basis for assessing the quality of pedagogical services provided, the standard of higher education in particular determines the list of mandatory competencies to future specialist. Thus, within context of specialty "Automation and computer-integrated technologies" one of cognition main means the future field of professional activity for applicants for higher education to bachelor's level is the use ability the means of research a typical transitions processes of profiled branch¹¹. Nowadays, the student's classroom learning activities in addition to traditional subject-spatial environment also takes place in the subject-information and infocommunication environment¹². In subject-spatial learning environment student operates with material attributes of physical reality: laboratory bench components, measuring devices, hardware base of model-object. Subject-information environments include computerized experimental research systems with a constructive telemetry connection interface. Infocommunication environment provides the virtual space toolkit for experiments with adequate reflection of subject area model. The effectiveness of such infocommunication environment is determined primarily by adequacy of conceptual model in developed mediaplatform of experimental research, so in laboratory workshops implementation a special attention should be paid to formalization of structural components of the platform and relationships between them.

¹ Zhao W. et. al. (2022). Application of ISO 26000 in digital education during COVID-19.

² Catal C., Tekinerdogan B. (2019). Aligning Education for the Life Sciences Domain to Support Digitalization and Industry 4.0, p. 101.

³ Kans M., Campos J., Håkansson L. (2020). A remote laboratory for Maintenance 4.0 training and education, p. 102.

⁴ Broo G. D., Kaynak O., Sait S.S. (2022). Rethinking Engineering Education at the Age of Industry 5.0.

⁵ Baryshev G. et al. (2021). Application of the CDIO standards for cyber-physical education in mechatronics..., p. 45.

⁶ Devaji G.P. et al. (2020) Industry Institution Education at Undergraduate Level: Changing role of the educator, p. 720.

⁷ Fleaca E., Stanciu R.D. (2019). Digital-age Learning and Business Engineering Education..., p. 1053.

⁸ Woschank M., Pacher C. (2020). Teaching and Learning Methods in the Context of Industrial Logistics..., p. 1710.

⁹ Lanz M. et al. (2019). Learning environment for robotics education and industry-academia collaboration, p. 80.

¹⁰ Blažič B.J. (2021). The cybersecurity labour shortage in Europe: Moving to the new concept for education....

¹¹ The bachelor higher education standard in specialty 151 "Automation and computer-integrated technologies" (2018).

¹² Neroda T. (2021). Approaches to technological stages simulation in academic media platform environment..., p. 163.

When using in laboratory lessons organization such computerized complexes of layout the branch-oriented subject area first of all it is necessary to consider compatibility of information flows of software suite with ordered set of data having circulation in educational system. So, soft means must ensure the processing of dynamically changing data coming from external sources, and implement their correct storage in third-party formats to prevent the accumulation of cumbersome software with inefficient duplication of services. For practically oriented technologies of digital education, it is necessary to realize the possibility to work with a number of standard operating systems and hardware complexes, in particular modern network infrastructures, allowing to significantly reduce costs for development of new or adaptation of existing software modules and information flow structures.

Taking into account the budgetary constraints of educational institutions, when choosing the automated modeling and calculation means of parameters of subject area objects should focus on flexible and effective arrangements for academic (educational) licensing. However, the complexity, specificity for students of the initial courses of English-language array of teams in the distributed software of foreign firms, the presence of redundant functions, finally, the lack of mechanisms for integration into computing apparatus of academic management system, in particular lack of access to decision-making toolkit for assessing the acquired competencies¹³, caused the need to advance storage a physical laboratory bench or identical in equipment parameters virtual mock, adapted for higher education applicants with different levels of prior training. Therefore, the applied DWIM-environment is maximally tuned to laboratory lesson purpose, prevents distraction from meaningful part of current task.

Consequently, using adequate object-oriented toolkit, student *research* a subject area with predetermined conditions. In simulation models the necessary mathematical apparatus is laid in advance: by changing their parameters, user builds his own plot line, the effectiveness of which he analyzes from modeling transition process. Knowledge of the technical characteristics and boundary conditions in further training will be useful in the control of these facilities. Such objective learning experiment control in ready-made scheme and successive conclusions require general competencies of bachelor's level in application of information and communication technologies (BGC1, BGC4) with observance of life safety (BGC6) and special competencies from the cycle of professional and practical training for understanding (BSC12) and for analysis (BSC13) of objects and processes in technical systems (Figure 1).

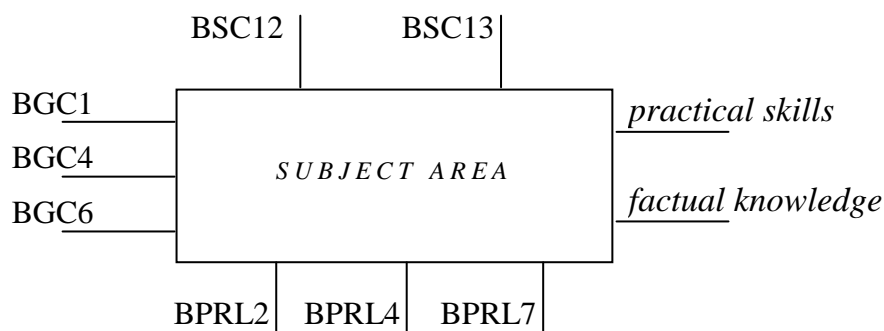


Fig. 1. Normative content of bachelor's training when workshops organization on research of industry experiment schemes

Achieving these competencies should be ensured in initial semesters of training applicants in mandatory components of educational program, scilicet at a short stage of the first cycle of higher education¹⁴. Among programmatic results learning in research of laboratory bench with ready-made schemes of industry experiment students are expected to acquire knowledge of mandatory academic disciplines to solve typical problems in professionally oriented subject area

¹³ Neroda T. (2017). The computer program Monitoring of academic achievements,...

¹⁴ National qualifications framework. Available at: mon.gov.ua/eng/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij

(BPRL2), understanding of production processes essential of profiled branch on basis of performed researches of their properties (BPRL4) and application of acquired competencies to justify the choice of measuring instruments (BPRL7) in accordance with the current educational standard¹¹. Thus, workshops organization on research of industry experiment schemes in curriculum of basic and professionally oriented disciplines provides sufficient pedagogical toolkit to consolidate general competencies and develop a number of special competencies, the availability of which, in turn, is mandatory in subsequent stages of qualified specialist training. At ending of described phase of short stage the first cycle of higher education to research the schemes of industry experiment, student, on content Dublin descriptors of expectations of typical achievements and abilities¹⁴, receives *practical skills* and *factual knowledge*.

Workshops organization on compose of industry experiment schemes.

The next principle of workshop organizing within first (bachelor's) cycle of higher education is practical skills acquisition in *composing* an experiment scheme according to scenario of certain production conditions the profile industry. To solve such tasks of medium complexity, it is necessary to apply a number of knowledge and skills acquired in previous stage of research of laboratory bench in the same or similar conditions (Figure 2). Namely, in addition to the required skills in information technology applying, it is also important that student has developed general competencies in the selection of content from adequate sources (BGC5). Based on theoretical information and guidelines to work execution, student makes a decision on reasonable choice of industrial equipments models (BSC15) at awareness the principles and operating conditions of their functioning and compose a situational technological map, demonstrating an improved understanding of causation. These actions also involve special competence in the design of complex telemetry systems for transient process parameters and the accompanying visualization of formalized industrial data flows (BSC16) in accordance with current regulatory documents and adopted international standards (BSC18).

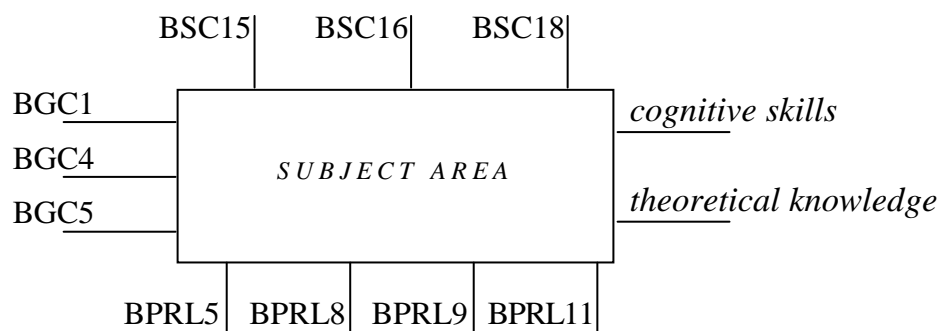


Fig. 2. Normative content of bachelor's training when workshops organization on compose of industry experiment schemes

The composite scheme of the industry experiment provides sufficient information content to group related variables and functions and allows to identify a number of subject area objects that have the same set of attributes and implemented operations and similar relationships with objects of other subject areas. To iteratively clarify the properties of such objects, the compiled situational technological map of the production process is detailed, which makes it possible to fully understand the specifics of corporate information flows. Subsequently, professionally oriented competencies acquired as a result of such creative cognitive work will be able to complement at the highest level the composed scheme of industry experiment in the direction of expanded business processes of the profile industry within the parameterization of the studied equipment. Thereby, external sources of information generate packetized data flows that deliver parameterized information to subsystems or processes. Intermediate subsystems transform data according to internal algorithms, which generates new data packets adapted to information objects of profiled corporate infrastructure. In

the process of further decomposition, such a model can be usefully described as a coordinated set of data flows between objects within the system.

The expected programmatic results learning at schemes compose stage for designing of automated complex are certainly consist to understand the classical theory methods of automatic control (BPRL5) together with the competencies of tooling (BPRL8) and supervision (BPRL9) of industrial facilities. As noted, at same time, the design work sequence on subject area compose involves free command of the rules of processing project documentation (BPRL11) including awareness of domestic and foreign standards of textual and graphic denotements that determine the compliance of f subject area purpose.

The described principle of workshops organizing with learning exercises focused on building simulation models of production units or technological stages of profile branch is typical for academic disciplines in second or third year of training qualified specialists at bachelor's level of higher education. The actual implementation of workshops takes place with the use of digital technologies in gradual transition from subject-information complexes to fully infocommunication computerized environments with tasks multiplicity and piecemeal approach to production conditions of the profile industry¹². Indicators of quality assurance of educational provided services in accordance with competencies acquired at this stage of the applicant will be appropriate level of *theoretical knowledge* and *cognitive skills* in accordance with ratio of demonstrated learning results to specified requirements¹¹.

Workshops organization on modeling the analytical apparatus of industry experiment.

However, to obtain the necessary knowledge and skills of engineering in automated complexes for experienced senior students of bachelor's cycle of higher education requires a completely different – science-oriented – principle of laboratory lessons organization. At same time, academic media platforms of experimental research are used in mode of synthesis of simulation model templates with wide involvement of computerized means of engineering calculations. Thus, to solve technical problems with mathematical support of subject area, students make differential equations with description of transients using target operators and built-in functions of widespread application suites. Input competencies in workshops organization on *modeling* the analytical apparatus of industry experiment schemes (Figure 3) are knowledge of mathematical methods (BSC11), of systems analysis and identification (BSC14), suitable for automation systems development in printing industry.

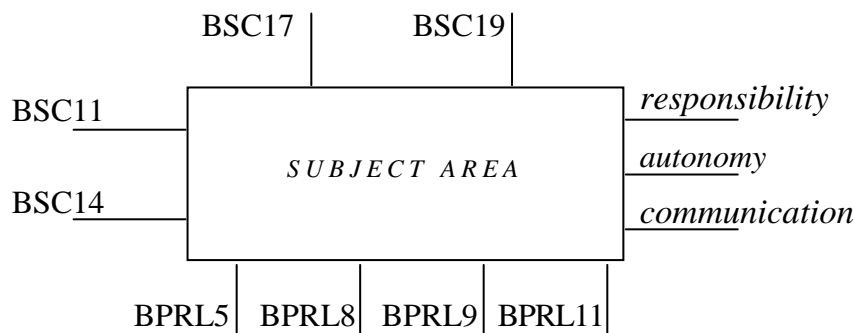


Fig. 3. Normative content of bachelor's training when workshops organization on modeling the analytical apparatus of industry experiment

As a result of educational stage of modeling the analytical apparatus of industry experiment, students are able to justify the choice of technical structure with subsequent programming of expansion modules of computing platforms (BSC17) and specialized computer-integrated environments (BSC19). Accordingly, programmatic results of learning involve the selection of optimal combination computing means to perform engineering calculations with interactive visualization and structured saved of intermediate and final solutions (BPRL12).

When the screen forms of grid models for the generated tabular data are not sufficiently indicative, do not provide the prompt obtaining logical conclusions from a cumbersome of numbers array, etc., is need to resort to other visualization means. Such an array is convenient to study, if present it with visual ratios of quantitative dependences of individual categories in graphical form: then the future specialist immediately noticeable trends in the simulated parameters easily compare several related values.

Accordingly, the comparison of the obtained numerical values or analysis of their change by reference points is realized using histograms: here each band reflects the quantitative value according to the maximum provided by the boundary conditions of equipment operation, processing of raw materials or consumables. The dynamics of the technological process course is illustrated by a set of graphs showing the relative value of adjustable quantities; in particular, the graphical displaying shows the degree of over-regulation and allows for operational control of the reliability of the data obtained, revealing discrepancies with the performance characteristics of industry-oriented infrastructure. It is convenient to study the general dynamics of cumulative values by means of a pie chart, where the relative share of the obtained results is presented in the form of a sector of the circle, which represents the total amount of production resource.

If need a quick surface analysis, all sorts of numerical values of the same type are adequately perceived when presented in the form of a weighted list: the name of the process, stage, etc. or its value will be so greater and more contrasting, the higher the relevance of the studied category. Visualization of intermediate and final solutions of the laboratory exercise is demonstrated by a cloud of tags, enhancing the clarity of experimental research. The petal diagram is analogous to graph in the polar coordinate system and illustrates the quantitative distribution of values in selected category, detailing the results of learning experiment.

Therefore, main achievement of this stage is the ability to design computer means using modern development environments based on built-in algorithms (BPRL03) and models (BPRL06) of industrial facilities and complex automation systems (BPRL10). Attestation of applicant bachelor's degree of higher education at final training stage is generally carried out on the relevant points of reference – *responsibility*, *autonomy* and *communication* – manifested in the process of successful preparation and public defense of qualification work.

Consequently, in proposed organization principles of industrial computerized workshops is provide a tendency to the permanent increase in the complexity of research methods and the subject area being studied. In this regard, the standard competencies at entrance to blocks of normative content of bachelor's training are replaced by special to finally ensure the integrated competence provided by educational standard for development of specialized tasks using theories and methods of the profiled branch, taking into account the complexity and uncertainty the conditions of production activities in the chosen specialty.

Workshops organization on industry experiment environments development. If applicant bachelor's degree of higher education uses his academic rights as a graduate and continues to grasped the chosen specialty in one of programs the second (master's) level, his cognitive activity will involve in-depth study of industrial facilities and management processes of profiled branch, which are suitable for automation by means of information, mathematical, technical and organizational support. The growth of qualification requirements for personal qualities of magstrand leads to increase in complexity of principles of workshops organization at next educational stage in design of automation systems and computer-integrated technologies given the challenges of Industry 4.0, steadily ensuring the transformation from physical world to digital. Thus, the peculiarities of implementation of educational-professional or educational-scientific program of master's degree accompanied by the cognitive activity of students should take into account the steady trend of transition to digitalization of engineering solutions.

Given the learning objectives content provided by higher education master's degree standard in "Automation and Computer-Integrated Technologies" specialty¹⁵, the key principle of deploying

¹⁵ The master's higher education standard in specialty 151 "Automation and computer-integrated technologies" (2020).

industry workshops is to study the relevant subject area by *developing* environments for industry experiment. In general, the process of creating software products, called the lace of engineering thought, is particularly attractive because it not only gives scientific, economic and commercial results, but also makes an aesthetic impression close to the sensations that occur when writing poetry or music, requiring culture of taste, refined imagery and artistic mind composition. The organization of industry workshops for development of software support the subject area (Figure 4) requires the presence of general competencies for research (MGC1) with of original ideas generation (MGC2) and comprehensive involvement of abstract thinking (MGC3) in analysis of alternative programming means and computer environments synthesis. According to the chosen or given subject, the magstrand acquires special competencies in design of automation system software (MSC2) with integration of engineering intersectoral solutions (MSC5) and use of modern methods of control theory (MSC6) to solve complex problems in computer-integrated technologies (MSC7).

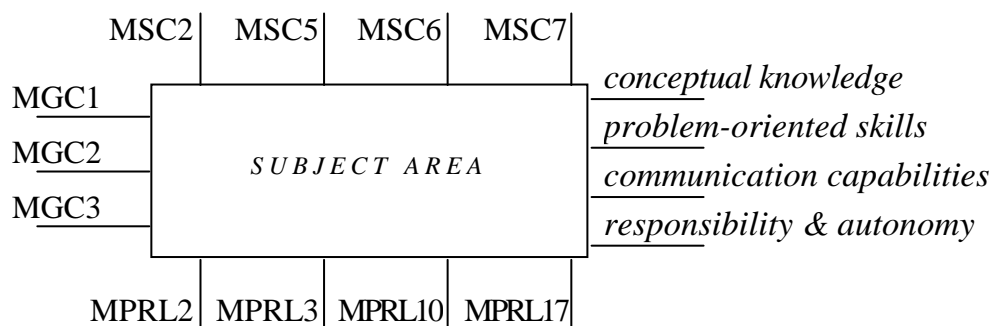


Fig. 4. Normative content of master's training when workshops organization on industry experiment environments development

The normative content of higher education applicants training, formulated in terms from master's curricula programmatic results of learning, provides a critical understanding of conceptual scientific knowledge of modern innovations in computer-integrated technologies for implementation of functional and information security and reliability of automation systems (MPLR2) in optimizing the professional activity (MPLR3).

Developed object-oriented software packages are implemented in the educational process (MPLR17) as a methodological and informational auxiliary support for the disciplines of professional and practical training (Fig. 1-3) and are suitable for the deployment of remote monitoring systems and management of complex organizational and technical issues within the strategy of automation of the profile industry (MPLR10). At the same time, for the full and comprehensive use of the educational potential of the developed virtual platform of experimental research it is necessary to provide effective mechanisms for its integration into the environment of the university educational space with the provision of coordination of information flows between data structures used in the organization of the academic process. In general, the infocommunication space, having a modular structure, provides a comfortable, intuitive object-oriented media environment for research work in the field of training professionals the technical profile.

Herewith the most important stage in the organization of the educational process to development of infocommunication environment of the virtual laboratory for the subsequent composition of simulation models of the subject area and display of intermediate and final results of experimental research is to determine the toolkit means of its software and hardware implementation. As noted, the operational capabilities of widespread systems of modeling and computing, which are used for automated synthesis and research of models of various objects and phenomena of technological process, differ in exchange protocols, the degree of adaptation to the needs and requirements of the end user, the data structures used, etc. For the subject area correct processing, such applications mean must implement a number of basic functions, which will be provided by both built-in editors and external service modules as separate procedural blocks.

Different software products can be used to meet the same needs: the choice of a particular toolkit is determined by the objective capabilities of the hardware, the degree of prior training of the target audience, the requirements of the university and the profiled industry. Consequently, a specific class of tasks solved by the respective software product determines its requirements for it. Therefore, for comparative review and selection of optimal software suite in educational process organization to development components of the infocommunication platform of experimental research, which will be suitable for integration into the academic information space, the criteria for evaluating common means of automated modeling and calculating the parameters of production process objects were determined, where can be represented as a "multi-dimensional" table by normalizing the data values into ordered hierarchies (Table 1, side head).

Table 1. Functional capabilities of prevalent application suites for automated analysis and synthesis the subject area models

criterion		environment	Adobe Flash	AutoCAD	LabVIEW	Matlab	Micro-Cap	P-CAD	sPlan
interface	development environment		+	—	+	+	—	—	—
	programming language		+	+	+	+	—	—	—
	compiler		+	—	+	+	—	—	—
data	process-	external	—	—	+	+	—	+	—
		dynamic	+	—	+	+	—	—	—
	storage	external	—	+	—	+	+	+	—
		peculiar	+	+	+	+	+	+	+
license	share-	libre	+	+	+	+	+	—	+
		nagware	+	—	—	—	—	—	+
	corpo-	education	—	+	+	+	demo	—	—
		commercial	+	+	+	+	+	+	+
subject area	reconstructio	—	+	—	+	—	+	—	
	animation	+	+	+	+	—	—	—	
	converter	—	+	—	+	—	+	—	
modeling	mathematical	—	—	—	+	+	—	—	
	imitational	—	+	+	+	+	+	—	
	physical	—	+	+	+	—	+	—	
multi-platform	hardware	+	+	+	+	—	—	+	
	software	—	+	lite	+	+	+	+	
	clouding	—	+	+	+	—	—	—	
academic discipline *			4, 3, 14	6	2, 3, 12, 17	1-3, 5, 7-19	1-3, 7, 11-14	1, 13	1, 2, 8, 12

*1. Electronics and microcircuitry; 2. Electrical engineering and electromechanics; 3. Metrology and principles of measurement; 4. Means of multimedia in information technologies; 5. Identification and modeling of technological objects; 6. Engineering drawing; 7. Microelectronics; 8. Microprocessor and software automation; 9. Control systems engineering; 10. Optimal and adaptive digital control systems; 11. Digital control systems; 12. Applied theory of digital automata; 13. CAD of electronic equipment; 14. Digital image processing; 15. Neural network; 16. Technical means of automation; 17. Designing integrated control systems; 18. Simulation of complex systems; 19. Automated control systems for workflows.

The determining factor in the choice of instrumental means for implementing of the virtual laboratory is the possible of in software complex for full-blooded design of the model of subject area. And it is the availability the adequate development environment, high-level programming language and a quality compiler. Further, an essential criterion when introduced into the educational process the application suite as a toolkit for calculating the parameters with the accompanying

visualization of the result is the organization of work with standard and original data structures. The next circumstance in software product choice is a list provided research methods of phenomena and processes the subject area in form its reconstruction, animation and data structures conversion, with results verification of common modeling types. Moreover, physical modeling is used if the objects of the subject area and its model have the same physical nature, such as electrical phenomena or telemetry readings.

Multiplatforming is also an important factor in the deployment of infocommunication environment on end devices of higher education applicants. As it was emphasized, for developed environment of virtual laboratory within the master's research at design stage it is necessary to provide the possibility of support in typical operating systems and hardware complexes, including modern network infrastructures. This is done not only to reduce the cost of developing new or adapting existing program modules, but also through the feasibility of providing a possible upgrade of software and hardware support of educational process. An extremely important factor in modern world of market relations is the license agreement, which covers the legal protection means of intellectual property of software and determines the conditions of its use. A necessary requirement in determining the priorities in choosing the optimal package of applications programs, including the accompanying visualization of the results of learning experiment, is its ergonomic qualities, which are mainly concentrated in the user interface of educational infocommunication platform for experimental research. Typically, the end user seeks to find in the interface of the learning virtual platform familiar and understandable controls that will contribute to the rapid development of a simple conceptual model of interaction with a specialized environment.

The performed analysis has shown (Table 1, tabular work) that among the commonly used applications of automated modeling and computing of the objects of the subject area (Table 1, box heading) the package of software for numerical analysis Matlab is most suitable for designing of the infocommunication environment of experimental research and its further integration into a computerized learning system of academic institution. Instrumental modules of this software cover almost all professionally-oriented academic disciplines in the direction "Automation and Computer-Integrated Technologies" (Table 1, footnote)^{11,15}. Stipulated determinants of the Matlab application suite (Table 1, sidehead) provide the all conditions for designing a comfortable, interactive object-oriented mediaspace for conducting research works for the training of specialists in engineering knowledge. The Matlab development environment provides access to the properties of graphical design objects of the user interface for specific components of the virtual lab. So, the further step in designing the educational infocommunication environment of experimental researching is to clarify the hierarchy of existing objects of the subject area to extending the functional capabilities of the virtual platform, which will make it more flexible for use in accordance with the curricula. Thus, given that the goal of professionally oriented education is based on the standards and requirements of the profile industry, which are formulated in accordance with public needs, then this maximum approximation to the real conditions of production will significantly increase the efficiency of virtual computerized environments for the implementation of laboratory workshops.

Thereby, the normative content of master's training in workshops organization for industry experiment environments development (Fig. 4), fully covers the requirements of integrated competence, which describes the scale of ability to carry out innovative activity in scientific research, educational or industrial conditions. Coordinated competencies and learning results provide the graduate with *conceptual knowledge* of modern scientific achievements, *problem-oriented skills* to integrate acquired knowledge in broad multidisciplinary contexts, *communication capabilities* to draw critical conclusions and arguments in professional activities, including the use of foreign languages, *responsibility* and *autonomy* in implementation of strategic management approaches, which in general is significant advantage for integration into labor market and increase the competitiveness of a qualified specialist.

Conclusion. The proposed method of workshops organizing with adequate principles of elaboration of the profiled subject area at each stage of the first and second levels of higher education correlates with the existing level of prior training of students and provides professionally

oriented cognition means and flexible toolkit for individual educational trajectory modeling. The growing complexity of deployment principles the industry experiment corresponds to specifics of applied competencies and expected learning results, promotes interest in use of information technology from digital education. In process of regular elaboration of relevant industrial content within the environment of experimental research, students develop a social and communication aspects of professional activity and teamwork in creating the new knowledge, gaining positive experience in effective use of computer-integrated systems. Availability in applicants the basic research competencies, ability to analyze and predict the information needs of subject area contribute to pursuit of their personal progress and self-realization, and thus the sustainable development of information technology culture.

References:

1. Baryshev G. et al. (2021). Application of the CDIO standards for cyber-physical education in mechatronics and robotics in a research university on the example of development of digital electronic skills. *Procedia Computer Science*. Vol. 190. 45-50. DOI: 10.1016/j.procs.2021.06.006.
2. Blažič B.J. (2021). The cybersecurity labour shortage in Europe: Moving to a new concept for education and training. *Technology in Society*. Vol. 67. 101769. DOI: 10.1016/j.techsoc.2021.101769.
3. Broo G. D., Kaynak O., Sait S.S. (2022). Rethinking Engineering Education at the Age of Industry 5.0. *Journal of Industrial Information Integration*. Vol. 25. 100311. DOI: 10.1016/j.jii.2021.100311.
4. Catal C., Tekinerdogan B. (2019). Aligning Education for the Life Sciences Domain to Support Digitalization and Industry 4.0. *Procedia Computer Science*. Vol. 158. 99-106. DOI: 10.1016/j.procs.2019.09.032.
5. Devaji G.P. et al. (2020). Industry Institution Education at Undergraduate Level: Changing role of the educator. *Procedia Computer Science*. Vol. 172. 718-722. DOI: 10.1016/j.procs.2020.05.102.
6. Fleaca E., Stanciu R.D. (2019). Digital-age Learning and Business Engineering Education – a Pilot Study on Students’ E-skills. *Procedia Manufacturing*. 2019, Vol. 32. P. 1051-1057. DOI: 10.1016/j.promfg.2019.02.320.
7. Kans M., Campos J., Håkansson L. (2020). A remote laboratory for Maintenance 4.0 training and education. *IFAC-PapersOnLine*. Vol. 53(3). 101-106. DOI: 10.1016/j.ifacol.2020.11.016.
8. Lanz M. et al. (2019). Learning environment for robotics education and industry-academia collaboration. *Procedia Manufacturing*. 2019, Vol. 31. 79-84. DOI: 10.1016/j.promfg.2019.03.013.
9. National qualifications framework. Available at: <https://cutt.ly/eODUsVb>
10. Neroda T. (2021). Approaches to technological stages simulation in academic media platform environment of learning experiment. *Grail of Science*. Vol. 7. 163-169. DOI: 10.36074/grail-of-science.27.08.2021.029.
11. Neroda T. (2017). The computer program “Monitoring of academic achievements («e)I(YPH»)). Ukraine, assignee. Patent 74205. 18.10.2017. Print.
12. The bachelor higher education standard in specialty 151 "Automation and computer-integrated technologies" (2018). Available at: <https://cutt.ly/VODYnPk>
13. The master's higher education standard in specialty 151 "Automation and computer-integrated technologies" (2020). Available at: <https://cutt.ly/wODUpPe>
14. Woschank M., Pacher C. (2020). Teaching and Learning Methods in the Context of Industrial Logistics Engineering Education. *Procedia Manufacturing*. 2020, Vol. 51, 2020. 1709-1716. DOI: 10.1016/j.promfg.2020.10.238.
15. Zhao W. et. al. (2022). Application of ISO 26000 in digital education during COVID-19. *Ain Shams Engineering Journal*. Vol. 13(3). 101630. DOI: 10.1016/j.asej.2021.10.025.

Section 3

EDUCATION OF THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT

3.1 Multicultural Education in the Conditions of Globalization

Myroslava Kachur
PhD in Pedagogical Science, Docent
Mukachevo State University
Mukachevo, Ukraine

Boris Kachur
PhD in Pedagogical Science
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhhorod, Ukraine

Abstract. Modern trends of the world development have lead to a significant acceleration of public life, extremely active migration and globalization. This causes the integration of cultures and peoples, the inclusion of the individual into the system of social relations that is characterized by the diversity of ethnic communities and increasing intensity of their interaction. We are convinced that it is the multicultural education in the conditions of globalization that provides formation of human culture, creative personality capable for active and effective viability in multinational surroundings, who possesses a developed sense of understanding and respect for other cultures, skills to live in peace and harmony with people of different nationalities, races and believes.

Keywords: globalization, multicultural education, multicultural competence, interethnic tolerance, multicultural environment.

Полікультурна освіта особистості в умовах глобалізації

Мирослава Качур
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри теорії і методики музичної освіти
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

Борис Качур
кандидат педагогічних наук
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна

Анотація. Сучасні тенденції світового розвитку викликали відчутне прискорення суспільного життя, надзвичайно активну міграцію та глобалізацію. Це зумовлює інтеграцію культур і народів, включення особистості в систему соціальних відносин, що характеризується різноманіттям етнічних спільнот і підвищенням інтенсивності їхньої взаємодії. Переконані, що саме полікультурна освіта в умовах глобалізації здійснює формування людини культури, творчої особистості, здатної до активної і ефективної життєдіяльності в багатонаціональному середовищі, яка володіє розвиненим почуттям розуміння і поваги інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань.

Ключові слова: глобалізація, полікультурна освіта, полікультурна компетентність, міжетнічна толерантність, полікультурне середовище.

Науково-технічний прогрес, інформатизація та глобалізація як тенденції світового розвитку викликали відчутне прискорення суспільного життя. Стрімко йде накопичення нових знань і технологій, що дозволяють перетворювати умови життя і праці людей, змінюють усталені уявлення і норми, відносини між соціальними групами і народами. Посилюється інтеграція країн, зникають перепони для обміну товарами, послугами, інформацією, знаннями.

Світове співтовариство вимагає нового світогляду, який передбачає інтеграцію культур і народів з метою їх подальшого зближення, діалогу і духовного збагачення. Зміни, що відбуваються сьогодні, вимагають соціальних, політичних, економічних, в тому числі й освітніх реформ. Освіта є результатом культурного розвитку людства, в ході якого створюються нові одиниці культури, відповідні базису загальнолюдської, світової, національної та інших культур. Освітня політика в умовах становлення нової цивілізації покликана виходити з того, що людські спільноти взаємопов'язані і несуть спільну відповідальність за її майбутнє, при цьому важливо прагнути до створення єдиного полікультурного освітнього простору.

Глобалізація як особливість культурно-історичного процесу другої половини ХХ століття змусила заговорити про єдиний культурний, інформаційний та освітній простір, єдине світове співтовариство. Акцентуємо увагу на тому, що глобалізація, як сучасна тенденція світового розвитку, – явище неоднозначне. З одного боку, вона сприяє прискоренню науково-технічного прогресу, інтеграції народів в єдиний економічний, культурний, освітній простір, руйнування психології провінціалізму, шовінізму та проявів інтолерантності, з іншого – несе загрозу стирання національної своєрідності народів. Глобалізація носить об'єктивний характер, є результатом економічних, політичних, соціальних змін і характеризується: формуванням єдиного світового фінансово-економічного простору, посиленням міграційних процесів та ін.

У сучасній світовій науці не існує єдиного загальновизнаного визначення глобалізації. Так, А. Новіков трактує глобалізацію як процес всесвітньої економічної, політичної і культурної інтеграції, основними характеристиками якого є поширення капіталізму, всесвітній розподіл праці, переміщення у масштабах всієї планети грошових, людських і виробничих ресурсів, а також стандартизація економічних і технологічних процесів та зближення культур різних країн¹. Р. Войтович розуміє глобалізацію як універсальну форму історичної динаміки приводить до якісних та кількісних змін у функціонуванні перехідних суспільств. Відповідно до цього вона, на думку автора, являє собою нову концептуальну схему розвитку сучасного світоустрою з його відповідною організаційною та ціннісною ієрархією².

Глобалізація, на думку О. Гукаленко, стрімко посилюється і викликає потужний потік соціальних проблем, негативні явища в духовному житті суспільства, окремої людини, породжує насторожуючу тенденцію до національної нетерпимості та роз'єднаності. У ситуації зовнішніх змін людина найбільш беззахисна, розгублена і вимагає до себе уваги. Вона часто реагує на процеси глобалізації неадекватністю пристосування до життєвих умов, що відбивається у труднощах його соціалізації, виховання та становлення як особистості. Це особливо небезпечно для підростаючого покоління, оскільки діти, молодь – частина населення, свідомість якого є найбільш уразливою в період нестабільності. Науковець вважає, що їхній життєвий досвід недостатній для вирішення дорослих проблем, морально-етичні цінності нестійкі; вони слабо адаптовані до соціокультурних і освітніх обставин, що доволі часто змінюються.

¹ Новіков А.М. (2008). Постиндустриальное образование, с. 17-18.

² Войтович Р. (2012). Глобалізація як універсальна форма історичної динаміки перехідних суспільств, с. 21.

Глобалізаційні тенденції все активніше охоплюють і сферу освіти. У доповіді ЮНЕСКО «Освіта – прихований скарб» зазначається, що полікультурна освіта окрім того, що надає можливості людині адаптуватися в багатокультурному світі, покликана перетворитися в процес безперервного розвитку людської особистості, знань і навичок, здатності виносити судження і робити різні дії в умовах культурного плюралізму. Вона повинна допомогти людині зрозуміти саму себе і оточуючих її людей і сприяти виконанню соціальної ролі людини культурної в суспільстві та на виробництві³. Ми переконані, що полікультурна освіта – це складна, організована система, в якій представлено різноманіття культур, виділяються різноманітні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, соціальних та інших відмінностей. З урахуванням цього в контексті процесів глобалізації, на наш погляд, має сенс розглядати полікультурну освіту як культурно доцільний процес прийняття культурних універсалій, усвідомлення самотності культур, утвердження різноманітності соціокультурних практик в масштабах національних, регіональних культур, а також субкультур різних верств і груп.

Автори монографії «Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога»⁴ характеризують сучасне українське суспільство як багатокультурне. Особливість суспільної та культурної ситуації, що історично склалася в Україні, дослідники бачать в тому, що територія України була поділена між мовними та етнічними групами, державами, релігіями, політичними та культурними системами тощо. Саме тому проблема полікультурної освіти в Україні є актуальною і своєчасною. Науковці зазначають, що діалог та взаємодія різноманітних культур є провідною ідеєю полікультурної освіти, адже саме через розуміння та осмислення своєрідності своєї культури можна зрозуміти всю глибину та розмаїття інших культур. Важливою для нашого дослідження є думка, що освіта в поліетнічному суспільстві, з урахуванням національних розбіжностей, повинна містити множинність типів, моделей та ціннісних педагогічних орієнтацій, що будуть адекватними світосприйняттю та вимогам різних етнокультурних груп населення.

Проблематика полікультурності та полікультурної освіти досить широко обговорюється в наукових джерелах (Т. Атрощенко, Д. Бенкс, М. Беннет, І. Бех, А. Бойко, Є. Бондаревська, З. Гасанов, О. Грива, О. Гукаленко, О. Гуренко, Г. Дмитрієв, В. Євтух, В. Загв'язинский, В. Кузьменко, Г. Солдатова, І. Тишик, Л. Хомич, Н. Якса та ін.).

Сучасна соціокультурна ситуація вимагає від молодої людини здібностей включатися в систему соціальних відносин, що характеризується різноманіттям етнічних спільнот і підвищенням інтенсивності їхньої взаємодії. Саме полікультурна освіта покликана підготувати підростаюче покоління до продуктивної творчої життєдіяльності.

Полікультурна освіта виступає засобом задоволення освітніх, пізнавальних та культурних потреб людини. Полікультурна освіта націлена на: формування уявлень про розмаїття культур в світі та своїй країні; прищеплення позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур. Оскільки проблема полікультурної освіти тісно пов'язана із процесами глобалізації, зупинимося на цьому детальніше.

Освітні та культурні проблеми, пов'язані з глобалізацією, неможливо вирішувати тільки педагогічними засобами, тут важлива інтеграція освіти і культури, взаємозв'язок освіти і всіх суб'єктів соціокультурного оточення. У цьому відношенні важливу функцію виконує полікультурний освітній простір, що включає в себе безліч субкультур, носіями яких виступають різні соціальні групи: представники різних рас і етносів, чоловіки і жінки, різні покоління людей, міські й сільські жителі⁵. Науковці переконані, що полікультурна освіта сприяє: визнанню абсолютних загальнолюдських цінностей; формуванню поважного ставлення до людей різних етносів, конфесій, субкультур; розвитку здатності толерантної

³ First Annual Report to the European Commission from the Information Society Forum. Brussels, (1996).

⁴ Хомич Л.О., Султанова Л.Ю., Шахрай Т.О. (2014). Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія.

⁵ Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде (2019). Монография, с.7.

безконфліктної поведінки в умовах глобалізації і різноманіття культур; забезпечення взаємозв'язку соціальної і культурної адаптації дітей та молоді в полікультурному інформаційному соціумі⁶.

Підтримуємо думку Н. Нікітіної, що полікультурна освіта, як важлива частина сучасної освіти, включає організацію і зміст педагогічного процесу, де представлено дві або більше культур, які різняться за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою. Вона сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального і особливого в традиціях, способі життя певного суспільства, пов'язується з підвищенням рівня освіченості особистості й досягненням успіху в багатокультурному середовищі⁷.

О. Гукаленко та В. Борисенков вважають, що полікультурна освіта характеризується «комплексом відносин: до особистості як вищої цінності в педагогічній взаємодії, як суб'єкта життя, здатного до культурного самовизначення; до педагога як посередника між людиною і культурою, здатного ввести її у світ культури і надати допомогу й підтримку кожній особистості в індивідуальному самовизначенні у світі відносин, цінностей і діяльності; до освіти, її змісту як культурного процесу, в основі якого стоять особистість, особистісний сенс, загальнолюдські та національні цінності, діалог і співробітництво; до школи, навчального закладу як до цілісного, полікультурного освітнього простору, де живуть, відтворюються культурні цінності та зразки спільного життя дітей і дорослих, здійснюється інтеркультурна комунікація, міжкультурне, міжнаціональне виховання людини»⁸.

А. Шафікова⁹ розглядає полікультурну освіту як сучасну тенденцію світового процесу, яка стверджує ідею про те, що в основі світової цивілізації лежить безліч незалежних самостійних сутностей. Вона базується на принципах діалогу та взаємодії культур на різних рівнях. Значущість даного підходу обумовлена його орієнтацією на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності.

Виховання є невід'ємним чинником полікультурної освіти. Як вважає О. Джуринський, ера глобалізації загострила проблему дотримання балансу між національними культурно-освітніми традиціями і освітою універсального характеру. Автор акцентує увагу на тому, в умовах глобалізації сучасного світу виховання повинно підтримувати етнокультурне різноманіття, бути інструментом розвитку субкультур, включення їх цінностей в загальнонаціональну практику виховання і навчання і тим самим вирішувати нагальні проблеми педагогіки і шкільної політики¹⁰.

Досліджуючи полікультурне виховання в умовах глобалізації, О. Гукаленко вважає, що полікультурне виховання має низку специфічних ознак, а його сутнісні характеристики базуються на категоріях національності (мова, історія, мистецтво, фольклор, традиції народної педагогіки та ін.) у поєднанні із загальнонаціональними. Полікультурний виховний процес розвивається з різним ступенем актуалізації протягом становлення особистості. Зміст полікультурного виховання, згідно з позицією дослідниці, визначає формування планетарної свідомості, глобального світогляду та базової культури особистості; його технології покликані відображати принципи полікультурності, особистісної орієнтації, глобалізму та регіоналізації, тобто врахування об'єктивно опосередкованих соціальних та педагогічних умов. Суть полікультурного виховання – сходження від особистісно-етнічного до загальнолюдського, формування планетарної свідомості через усвідомлення себе частиною етносу, держави, людства. У цьому напрямі процес полікультурного виховання, як зазначає О. Гукаленко, може містити етнічний, громадянський і світовий рівні. Етнічний рівень –

⁶ Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде (2019). Монография, с.26.

⁷ Нікітіна Н.П. (2017). До проблеми полікультурної освіти студентської молоді. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, с. 194.

⁸ Гукаленко О.В., Борисенков В.П. (2009). Поликультурное образование – новая педагогическая парадигма. Понятийный аппарат педагогики и образования, с. 59-74.

⁹ Шафікова А. В. (1998). Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников, с. 17.

¹⁰ Джуринский А. Н. (2008). Концепции и реалии мультикультурного воспитания..., с. 11.

прилучення до культури свого етносу та знайомство з етнокультурою інших народів, формування толерантного ставлення до інших людей, засвоєння культури міжнаціонального спілкування. Громадянський рівень – розвиток громадянської позиції, патріотичних почуттів, усвідомлення себе громадянином країни, формування політичної, правової, економічної культури. Глобальний рівень заснований на ознайомленні із системою знань про права та свободи людини, спрямований на формування позитивного досвіду спільного співіснування у багатокультурному світі. Цілком погоджуємося з науковцем, що полікультурному вихованню покликано супроводжувати три стратегічні ідеї: плюралізм, рівність та об'єднання. Його зміст має відповідати: принципам соціокультурної ідентифікації особи, позитивного толерантного відношення до культурного різноманіття; формуванню понять та уявлень про особливості полікультурного середовища та навичок міжкультурного спілкування. Полікультурне виховання покликано допомогти людині зрозуміти саму себе та оточуючих її людей, сприяти виконанню соціальної ролі людини культурної у суспільстві та на виробництві¹¹.

На думку Н. Нікітіної, зміст полікультурного виховання будується навкруги чотирьох орієнтирів: соціокультурній ідентифікації особистості; засвоєнні системи понять про полікультурне середовище; виховання позитивного ставлення до диференційованого культурного середовища; розвиток навичок соціального спілкування. Полікультурне виховання зорієнтоване на виховання індивіда, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, який прагне до розуміння інших культур, який поважає інші культурно-етнічні спільності, який уміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань, який готовий до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному і багатонаціональному середовищі.

Базовими принципами полікультурного виховання дослідниця визначає: принцип діалогу та взаємодії культур; принцип творчої доцільності вживання, збереження та створення нових культурних цінностей. Цілями полікультурного виховання є толерантність, взаємообмін, взаємодія, активна солідарність, розуміння.

Полікультурність країн і народів відкриває перспективи вирішення глобальних проблем, визначаючи актуальність полікультурної освіти у вітчизняній і світовій педагогічній практиці. Сьогодні зміст поняття «полікультурність» отримує новий імпульс розвитку. Полікультурність трактуємо як здатність людини жити серед різноманіття культур та інтегрувати в своїй свідомості різні культурні сенси; як процес виховання підрастаючого покоління у полікультурному освітньому просторі, надання їм допомоги у культурній ідентифікації в іншомовному середовищі, у адаптації до полікультурної освіти. У зв'язку з цим вважаємо, що полікультурність передбачає: визнання загальнолюдських цінностей; відродження прогресивних етнокультурних та етнопедагогічних традицій; утвердження етнічних та правових норм взаємодії та безпосереднього спілкування представників різних національностей; співвідношення досягнень класичної педагогіки та етнопедагогіки; формування планетарної свідомості, глобалізму, поважного ставлення до прав усіх людей; розвиток культури міжнаціонального спілкування, способів толерантної поведінки; забезпечення взаємозв'язку соціальної, культурної та мовної орієнтації в полікультурному середовищі. На цій основі полікультурність розуміємо як якісну характеристику особистості, що свідчить про її вміння толерантно взаємодіяти у полікультурному середовищі, поважати та приймати культурні відмінності «іншого».

Багатонаціональне населення Землі, більшості держав та регіонів планети, інтенсифікація політичних, економічних, культурних відносин народів протікає в полікультурному середовищі, посилюючи зв'язок людей різних культур, національностей і конфесій. Зазначимо, що полікультурний освітній простір та полікультурне освітнє середовище є діалектично пов'язаними категоріями, оскільки освітнє середовище є частиною освітнього простору. Сутність простору включає як освітнє середовище, так і інші

¹¹ Гукаленко О.В. (2010). Поликультурное образование в условиях глобализации, с.504.

соціокультурні середовища, а найголовніше – саму особистість, яка взаємодіє з іншими суб'єктами.

Поняття «полікультурне середовище», як зазначає О. Буров, використовують з метою цілісного опису особливостей суспільства. Воно може розглядатися як система штучних умов, що ініціюють і підтримують спільність населення і груп людей, які входять до неї. При цьому вона незалежна від спільноти, яка її породила, тому що не замикається лише на одну групу і не зникає повністю, якщо група мігрує до іншого регіону або зникає. Проте незначна модифікація господарства, природи, образу життя спричиняють до часткової або повної втрати існуючих сфер культури і, як наслідок, відбувається перетворення середовища в цілому. Науковець вказує на своєрідність і важливість урахування особливості полікультурного середовища під час оцінки соціальних явищ та проектуванні освітнього процесу. О. Буров переконаний, що руйнація звичного середовища, особливо дитини, в процесі залучення до навчального процесу, призводить до втрати деяких соціальних і структурних орієнтирів. Погоджуємося з автором з приводу того, що за умов соціальної нестабільності потреба приналежності до етносу зростає, бо він є тією групою, де людина може знайти захист і підтримку і саме етнічна ідентичність є найбільш доступною формою соціальної ідентичності¹².

Для нашого дослідження цінними є визначені О. Гривою основні тенденції в розвитку виховання в полікультурному середовищі: посилення національного компонента у змісті виховання; підтримка національних традицій серед етносу; вивчення національної історії, культивування національних ідеалів; активізація процесів етноідентифікації; формування національного менталітету; збільшення релігійного впливу на процес виховання; продовження розвитку ідей національного українського виховання; реалізація спеціальних програм у галузі громадянського, патріотичного, інтернаціонального виховання, які створюють відкрите громадянське суспільство, що базується на принципах мирного співіснування різних етносів і конфесій, толерантності та взаємоповаги; взаємовплив етнокультурних, національних, державних, глобальних аспектів виховання¹³.

О. Гукаленко характеризує полікультурний освітній простір у двох аспектах: як систему, що розкриває об'єктні потреби суспільства в інноваційних технологіях полікультурної освіти і відображає його сутнісну змістовну і методологічну характеристики; як середовище, в якому задовольняються потреби в освіті, адаптації, підтримці й захисті різних етнічних спільнот і окремої особистості на основі діалогу, взаємозбагачення і взаємодії культур¹⁴.

На наш погляд, для полікультурного освітнього простору характерним є всебічне глибоке оволодіння культурою свого власного народу, що, в свою чергу, є подальшою умовою інтеграції до інших культур. Відповідно, приходимо до висновку, що полікультурний освітній простір – це не тільки сукупність освітніх та виховних закладів освіти, а й оточуюче особистість соціокультурне середовище, що включає сім'ю, засоби масової інформації, громадські організації, де відбувається безпосередня взаємодія між суб'єктами. На основі цього багатонаціонального, багатокультурного досвіду відбувається інтеріоризація як загальнолюдських цінностей, так і цінностей національної культури. Кожна особистість існує у певному освітньому просторі. Проте, якщо цей простір не дає об'єктивної, цілісної інформації про рідну культуру, мову, про багатонаціональну культуру країни та світу, звичаї і традиції рідного краю, то він не є полікультурним, і підростаюче покоління ніколи не інтеріоризує у собі такі якості, як гуманність, людяність, терпимість, міжетнічну толерантність тощо.

¹² Буров О.Ю. (2015): Проектування полікультурного інформаційного соціального середовища як основа сучасного педагогічного процесу, с.124.

¹³ Грива О.А. (2008): Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища, с.292-293.

¹⁴ Гукаленко О.В. (2010). Поликультурное образование в условиях глобализации, с.505.

Полікультурність сучасної освіти розвивається на основі загальноприйнятих гуманістичних та педагогічних ідей людяності, рівноправності, толерантності і сприяє вихованню молоді в дусі шанобливого і позитивного ставлення до цінностей різних етносів. Як слушно зауважує Т. Атрощенко, людина будь-якої національності, що народилася в своєму культурно-історичному та природному середовищі, з ранніх років опиняється під сильним її впливом (виникає ефект домінування: первинного впливу). Тобто, в умовах багатонаціональності практично всіх сучасних країн соціальна стабільність будь-якого суспільства залежить і від того, наскільки пріоритетною є система полікультурної освіти, а також від того, який рівень міжетнічної толерантності мають її громадяни¹⁵.

Зважаючи на дане трактування вважаємо за доцільне охарактеризувати феномен міжетнічної толерантності, яку вважаємо однією із основних категорій полікультурної освіти.

У Декларації принципів толерантності¹⁶ зазначається, що міжетнічна толерантність передбачає прийняття й правильне розуміння різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності, коли кожен має право дотримуватися своїх переконань і визнає таке ж право за іншими.

Т. Атрощенко переконана, що сучасна ситуація в Україні, де проживають представники понад 130 різних етносів, активізує процеси етнічної взаємодії та зменшує етнічну замкнутість. Однак, як стверджує авторка, складність полягає в тому, що, з одного боку, міжетнічна нетерпимість не зменшується, а зростає, з іншого, – зрозуміло, що без злагоди та мирного співіснування відбуватиметься взаємне знищення різних культур й етносів. З метою уникнення негативних явищ великого значення надають розробці та впровадженню освітніх програм, що сприяють гуманізації міжетнічних відносин, а звернення до проблеми міжетнічної толерантності розглядають як найбільшу передумову зниження напруженості в соціумі. З огляду на це, дослідниця вважає, що формування міжетнічної толерантності є ефективним чинником успішного розвитку сучасного українського суспільства та розглядається як соціальне замовлення вищої освіти¹⁷.

Міжетнічну толерантність Т. Атрощенко трактує як інтеграційну якісну характеристику особистості, яка свідчить про внутрішню гармонію, розвинуту здатність до самоконтролю й самокорекції з представниками різних етносів та сприяє налагодженню психологічно комфортної ситуації для ефективної діяльності на засадах позитивного синергічного ефекту (задоволення від взаємодії на рівні співпраці з представниками різних етнічних груп). У її основі лежить визнання в людині іншої національності рівноправного партнера. Дослідниця наголошує, що вироблення взаємної терпимості не означає відмову від власних суджень, тому міжетнічна толерантність передбачає налагодження ефективного діалогу культур між представниками різних етнічних груп. Іншими словами, міжетнічна толерантність визначається не як позиція самообмеження й навмисного невтручання, згоди на взаємну терпимість, а як прийняття інших людей такими, якими вони є, та готовність взаємодіяти з ними¹⁸.

Отже, полікультурна освіта – цілісна інноваційна система, що враховує державні інтереси, національні та етнокультурні особливості населення, умови міжкультурного діалогу, завдання проєктування міжетнічної та міжконфесійної гармонії та сприяє інтеграції особистості у світовий культурний та освітній простір. Полікультурна освіта – це процес, в ході якого відбувається засвоєння підростаючим поколінням етнічної, загальнонаціональної і світової культури, його духовне збагачення і розвиток планетарного світогляду, формування готовності і вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі. Відповідно, метою полікультурної освіти є формування людини культури, творчої особистості, здатної до активної і ефективної життєдіяльності в багатонаціональному середовищі, яка володіє

¹⁵ Атрощенко Т.О. (2020). Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів...., с.179.

¹⁶ Декларація принципів толерантності. Шлях освіти. (1999), с. 2-4.

¹⁷ Атрощенко Т.О. (2020). Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів...., с.33.

¹⁸ Там само, с.143.

розвиненим почуттям розуміння і поваги інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань. Одним із завдань полікультурної освіти вважаємо формування особистості, здатної не тільки використовувати вже відомі в культурі норми полікультурного діалогу, але і виробляти нові, адекватні для сучасної полікультурної реальності. Зауважимо, що розвиток цієї здатності тісно пов'язаний із формуванням полікультурного мислення, що дозволить не загострювати увагу на культурних особливостях чужого етносу або раси, не робити акценти на культурних відмінностях і бути толерантним, дозволить людині самій входити в іншу культуру з більш стабільним емоційним фоном.

Вважаємо, що однією з першочергових вимог полікультурної освіти є полікультурна компетентність особистості. Так, М. Шонхут визначає полікультурну компетентність як здатність «в рамках міжкультурного контексту встановити контакт у відповідний спосіб і створити умови, прийнятні для вільного вираження та ефективного обміну думками всіх учасників»¹⁹. А. Томас розуміє досліджувану дефініцію як здатність допомогти формувати процес міжкультурної взаємодії таким чином, щоб уникнути або контекстуалізувати непорозуміння, й у той же час створювати можливості для вирішення спільних проблем таким чином, щоб це було прийнятним і продуктивним для всіх учасників²⁰. У свою чергу, полікультурну компетентність вважаємо результатом полікультурної освіти і трактуємо як систему якостей, які допомагають особистості орієнтуватися в глобалізованому полікультурному суспільстві та забезпечують виховання людини культури. Формування полікультурної компетентності є, на наше переконання, безперервним процесом, значущим фактором якого є освіта.

Підсумовуючи вищезазначене приходимо до висновку, що глобалізованому суспільству необхідна полікультурна освіта, яка має низку специфічних ознак:

- змістові характеристики базуються на національних категоріях (мова, історія, мистецтво, фольклор, традиції народної педагогіки та ін.) у поєднанні із загальнонаціональними;

- динамічний полікультурний освітній процес характеризується різним ступенем актуалізації під час усього періоду розвитку особистості;

- зміст визначає формування глобального світогляду і базової культури особистості;

- зміст визначається принципом глобалізації та регіоналізації, тобто врахування відповідних соціальних і педагогічних умов;

- функціонує в рамках багатокультурного суспільства і полікультурного освітнього середовища;

- механізмом, що забезпечує її розвиток і удосконалення, є інтеграція педагогічних зусиль на основі принципів: діалогу культур, міжкультурної комунікації, індивідуального та диференційованого підходу, наступності в педагогічній діяльності за умови, що вихованець є активним суб'єктом освітнього процесу.

Література:

1. Атрощенко Т.О. (2020). Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Мукачево, Хмельницький. 649 с.
2. Буров О.Ю. (2015). Проектування полікультурного інформаційного соціального середовища як основа сучасного педагогічного процесу. Етнодизайн: європейський вектор розвитку і національний контекст. 120-125.
3. Войтович Р. (2012). Глобалізація як універсальна форма історичної динаміки перехідних суспільств. Вісник НАДУ. № 1. 21-32.
4. Грива О.А. (2008). Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10. Київ. 417 с.

¹⁹ Schonhuth M. (2005). Glossar Kultur und Entwicklung..., с.103.

²⁰ Thomas A. (2003). Intercultural competence: Principles, problems, concepts, с.141.

5. Гукаленко О.В. (2010). Поликультурное образование в условиях глобализации. Режим доступа: <https://cutt.ly/ZODP0Zh>
6. Гукаленко О.В., Борисенков В.П. (2009). Поликультурное образование – новая педагогическая парадигма. Понятийный аппарат педагогики и образования. Урал. гос. пед. ун-т. Выпуск 11. 59-74.
7. Джурицкий А. Н. (2008). Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М.: Academia. С. 11.
8. Декларація принципів толерантності. Шлях освіти (1999). №2. 2-4.
9. Нікітіна Н.П. (2017). До проблеми полікультурної освіти студентської молоді. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Вип. 2. 192-198.
10. Новиков А.М. (2008). Постиндустриальное образование. М.: Издательство «Эгвес». 136 с.
11. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде. (2019). Монография. Москва: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО». 257 с.
12. Хомич Л.О., Султанова Л.Ю., Шахрай Т.О. (2014). Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 212 с.
13. Шафикова А. В. (1998). Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань. 17 с.
14. First Annual Report to the European Commission from the Information Society Forum (1996). Brussels.
15. Schonhuth M. Glossar Kultur und Entwicklung (2005). *Ein Vademecum durch den Kulturdschungel*. Trierer Materialien zur Ethnologie. 103-110.
16. Thomas A. (2003). Intercultural competence: Principles, problems, concepts. *Erwagen, Wissen, Ethik*. 14 (1). 137-150.

3.2. Language and Communicative Competence of the Teacher in the Conditions of Polycultural Environment: Perspective of Postgraduate Education

Lidiya Khodanich

PhD in Pedagogical Science, Docent

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Abstract. The article considers the practical aspect of the influence of postgraduate pedagogical education on the development of language and communication competence of teachers in a multicultural region – Transcarpathia. It is proved that the effective development of linguistic and communicative competence in a multicultural space requires the accumulation of a teacher of a number of additional knowledge and skills based on them and models of practical application, including knowledge of the communicative culture of different peoples and nations that make up the map of a multicultural region.

Keywords: competence approach, language and communicative competence of the teacher, multicultural environment, postgraduate pedagogical education.

Мовно-комунікативна компетентність педагога в умовах полікультурного середовища: ракурс післядипломної освіти

Лідія Ходанич

кандидат педагогічних наук, доцент

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

Анотація. У статті розглядається практичний аспект впливу післядипломної педагогічної освіти на розвиток мовно-комунікативної компетентності вчителів в умовах полікультурного регіону – Закарпаття. Доводиться, що ефективний розвиток мовно-комунікативної компетентності в полікультурному просторі потребує накопичення у вчителя цілого ряду додаткових знань та вибудованих на їх основі умінь і моделей застосування на практиці, серед яких – знання про особливості комунікативної культури різних народів та націй, що складають карту полікультурного регіону.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовно-комунікативна компетентність педагога, полікультурне середовище, післядипломна педагогічна освіта.

Актуальність теми зумовлена процесами демократизації та гуманізації в освіті, проблемами глобалізації та євроінтеграційного розвитку українського соціуму¹. Мовно-комунікативна компетентність людини – одна з передумов досягнення її життєвої мети, професійного розвитку та успішності, а в стратегічному баченні – успішність усього суспільства. Саме тому процес її становлення і розвитку мовно-комунікативної компетентності особистості перебуває у полі зору різних наук. Мовно-комунікативну компетентність учителя в різних ракурсах досліджували, зокрема, такі вчені, як-от: в аспекті комунікативної культури – С.Д. Абрамович, М. Бітянова, Н.П. Волкова, С.І. Дорошенко, Б.С. Кандінський, В.А. Кан-

¹ Кремень В. (2003). Філософія освіти XXI століття, с.6-16.

Калик, А.М. Капська, Г.М. Сагач, Лалл Джеймс, А.А. Леонтєв та ін. Зокрема, визначені механізми формування комунікативних умінь педагога (Н.П. Волкова, М.М. Заброцький, А.А. Леонтєв та ін.); окреслено сутність поняття «педагогічне спілкування» (А.А. Леонтєв, З.С. Смелкова); висвітлена структура комунікативної культури педагога та культура його фахової мови (Н.Б. Голуб, І.А. Зязюн, А.М. Капська, Л.В. Кравець, І.Ф. Кривонос, Л.І. Мацько). Однак у названих вище джерелах майже зовсім не розглядається специфіка розвитку мовно-комунікативної компетентності вчителя в умовах полікультурного середовища. Досвід багатолітньої практичної та наукової діяльності в сфері післядипломної педагогічної освіти на полікультурному Закарпатті дозволив накопичити ряд важливих, на наш погляд, матеріалів, що адаптують дослідження щодо полікультурного середовища.

Метою статті є висвітлення особливостей ефективного розвитку мовно-комунікативної компетентності педагога в умовах полікультурного середовища та впливу на цей процес післядипломної педагогічної освіти.

Полікультурне середовище – складний конгломерат культур та мов, що накладає відбиток на спілкування – як у сфері побуту, так і в сфері ділових стосунків та виконання професійних завдань. Вчителям, які працюють у полікультурному середовищі, вкрай важливо мати знання та уявлення про особливості мовлення дітей у цих умовах, специфіку культури в сім'ї, з якої прийшла дитина. Післядипломна педагогічна освіта в полікультурному регіоні має забезпечити окреслені вище компетенції педагогів. Як переконує досвід, учителі мають отримати знання та набути практичних навичок у їх застосуванні про наступне.

1. Полікультурне середовище – фактор, який впливає на формування та розвиток мовно-комунікативної компетентності людини. Так, якщо у сім'ї, де дитина, яка вчиться говорити, вживаються дорослими кілька мов, то дитина, за дослідженнями, обирає для себе головну мову, як правило, це мова більшості, «великого кола», і нею спілкується, а інші мови, наприклад мову матері чи батька, вбирає в себе, розуміє, однак застосовує тільки в спілкуванні з тими, хто до неї звертається на тій мові, яку назвемо «мовою меншості». Так, в угорсько-українських родинах на території Потисся, де в соціумі переважає угорська мова, діти опановують угорську як основну, однак якщо в родині або в близькому оточенні є хтось, хто з ними спілкується українською, то діти легко опановують і українську мову. Такі діти не відчують бар'єрів пізніше, під час вивчення державної мови. Як правило, у них словниковий запас з головної мови у дошкільній та в першому класі трохи нижчий, ніж у дітей з одномовного середовища, однак згодом, у 2-4 класі початкової школи, ці діти значно випереджають своїх однолітків, володіючи кількома мовами².

2. У полікультурному середовищі вища, ніж деінде, загроза змішування мовних контентів у мовленні учнів. Найбільше це стосується носіїв близьких за структурою мов, наприклад української та російської. На Закарпатті особливого поширення набуло змішування західноукраїнських діалектів (лемківських, бойківсько-долинянських, гуцульських) та української літературної мови. Хоча часто в побуті зустрічаються суржикові варіанти, у яких змішано словацько-український, угорсько-український, угорсько-російський, румунсько-російський, словацько-українсько-угорсько-ромський контенті. Усе це становить загрозу у вивченні літературної української мови і вимагає від педагогів особливої уваги на кожному уроці, адже процес опанування українською мовою в умовах полікультурного простору такий, що літературну норму дитина чує аж ніяк не вдома чи в соціумі, а перш за все в освітньому закладі. Тому мовлення педагога (і не тільки філолога) – зразок для наслідування його учнями³.

3. Маргінальні явища в мові – наслідок дифузних явищ у культурі. Адже змішування мовних контентів відбувається там, де відбувається змішування національних культур. Однак

² Діти і соціум (2006). Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

³ Волкова Н.П. (2006). Професійно-педагогічна комунікація.

на це явище можна поглянути в ракурсі тісних міжнаціональних контактів. Тому, вивчаючи мову, учитель спирається на вивчення національної культури, на конструктивні факти історії міжнаціональних взаємин, намагається укріпити знання про все це в учнів на основі принципу взаємоповаги та добросусідства так, щоб запобігти дифузії та «розмиванню» відчуття мовних норм⁴. Сучасна мовна освіта не тільки лінгвістичний компонент – це широкий профіль етнолінгвістичних, соціальних, загальнокультурних, історичних особистісно-ціннісних аспектів, вона долучає людину до духовної спадщини поколінь і є основою формування етнічної і громадянської самосвідомості особистості⁵.

4. Мовно-комунікативна компетентність педагога повинна включати в себе і знання про ціннісні орієнтири щодо мови у полікультурному середовищі: тут діють атитюди і комплекс меншовартості, мають вияв шовіністичні стереотипи тощо. Так, сьогодні на Закарпатті частина ромів соромиться свого походження і намагається його приховати, ідентифікує себе як словаки, угорці чи українці частина угорців стереотипно «бачить себе» серед нащадків великої імперії, демонструючи в поведінці шовінізм; німецьке населення підкреслено інтровертивне щодо мови. З досвіду знаємо, як допомагає в опануванні цих знань розвиток загальної культури вчителя. Тому цей процес теж має бути постійно в полі зору післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти педагогів. Мовне виховання і мовленнєва поведінка як використання мови учасниками спілкування в конкретній ситуації відповідно до їхніх рівнів комунікативної і мовної компетенції є індикатором загальної ерудиції людини, особливостей її інтелекту, соціального статусу, мотивації поведінки, емоційного статусу та ін.⁶

5. Мовно-комунікативна компетентність педагога пов'язана з процесами демократизації та гуманізації в освіті, її не можна розглядати поза формуванням толерантного середовища та громадянського суспільства, де діє принцип: усі різні, однак рівні, де створюються умови для рівного доступу до знань. На неї впливають явища розвитку культурного середовища. Так, зокрема, негативний фактор впливу – падіння авторитету книжки та читання, звуження кола паперових ЗМІ, фахових видань, економія на бібліотечних фондах (скорочення кількості бібліотек, не належне забезпечення їх сучасною літературою тощо).

Реформу в освіті, окреслену в Концепції Нової української школи⁷, можна розглядати і як перехід від моделі авторитарної до моделі демократичної школи. У такому разі мовно-комунікативна компетентність педагога повинна зазнавати відчутних змін у бік демократизації та гуманізації, що виражається в повазі до дитини, усвідомленні її неповторності та цінності для суспільства, у вірі в її можливості тощо⁸. Дитиноцентризм, педагогіка партнерства в своїй основі виражені через повагу до людини, хай іще не сформованої, хай іще в розвитку, в дитині. Тому педагог сьогодні в процесі самоосвітньої діяльності опановує кращі набутки демократичного стилю педагогічного спілкування, засвоює його конкретні практичні вияви, вчиться закономірностям активізації пізнавальних можливостей учнів через роздмухування інтересу до навчання, а науковий арсенал поповнюється методичними надбаннями, які дали свій позитивний результат на практиці. Завдання науково-педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти – спрямувати вчителя в його самоосвіті, озброїти його новітніми набутками, а також викликати інтерес до академічної риторики в умовах його професійної діяльності. Вчителям демонструються особливості педагогічних концепцій В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, ними на практиці вивчаються закономірності, сформовані у виразах педагогів – демократів, зокрема: «Урок – це місце, де дитина набирається світла» (Ш. Амонашвілі); «Перед тим як навчати, здивуй», «Емоційна насиченість процесу навчання –

⁴ Державна національна програма «Освіта / Україна XXI століття» (1994).

⁵ Мацько Л.І., Кравець Л.В. (2007). Культура української фахової мови, с.10.

⁶ Там само.

⁷ Концепція Нової української школи (2016).

⁸ Бех І.Д. (2003). Виховання особистості. Кн. 2, с.14.

це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення» (В. Сухомлинський); «Люби своє» (А. Волошин).

Під час лекцій та практичних занять особливий інтерес у педагогів полікультурного Закарпаття викликають, наприклад, питання специфіки національної культури у спілкуванні. Для обговорення слухачам курсів післядипломної педагогічної освіти пропонуємо таблицю:

Врахування національної культури у спілкуванні

- *Угорці під час спілкування більш компліментарні, ніж слов'яни.*
- *Словаки, чехи частіше дякують, ніж українці.*
- *Українці більш інтровертивні ніж росіяни, однак мени – ніж європейці-сусіди.*
- *Німці та євреї більш прагматичні, ніж інші.*
- *Українці, росіяни, угорці та роми – емоційні психотипи.*
- *Роми вітаються засобами угорської або української культури, своє вітання у них одне: «Море!» – «я тебе бачу, ти наш».*
- *В угорців, румунів, чехів, словаків та німців відсутнє ім'я по батькові.*
- *Представники східних культур – колективісти («ми» домінує над «я»), західних – індивідуалісти («я сам»).*
- *Німці найбільш пунктуальні і передбачувані.*

На основі цієї таблиці колективно розв'язуються і обговорюються ситуації зі сфери професійної діяльності педагога, де висвітлено сучасні умови буття полікультурного простору Закарпаття. Учителям – слухачам курсів післядипломної педагогічної освіти також пропонуються завдання, де акцентовано увагу на міжкультурній взаємодії «вчитель-учень», «вчитель – батьки» в умовах педагогіки партнерства.

Відомо, що емоційним «катализатором» професійно значущих почуттів і переживань учителя виступає педагогічна емпатія. Відображуючи «почуттєву тканину смислу», емоційна культура становить ядро емотивної сфери його професіоналізму, це тонкий інструментарій духовного впливу на дитину, яка, за висловом Ш. Амонашвілі, «вбирає світ через дверцята своїх емоцій». Тому емоційний зв'язок учителя з учнем, проблеми емпатії та успішне їх розв'язання також у полі нашого зору, зокрема використання педагогом власного психофізіологічного потенціалу за допомогою спеціально вироблених умінь педагогічної техніки.

У цьому ракурсі розглядаємо з учителями сутність одухотворення як внутрішнього процесу – встановлення суб'єктом зв'язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю і надання таким чином цим навчальним надбанням особистісної значущості⁹. Розглядаємо переваги інтелектуально-духовної педагогіки над інтелектуально-моральною, яка своїми виховними можливостями може сформувати лише незалежні одна від одної доброчинності, на відміну від неї інтелектуально-духовна педагогіка – це педагогіка, яка будь-які знання проектує на практичну діяльність і життя, створюючи умови для загального зв'язку всіх сторін життя, де особистість може сягнути найвищого сенсу – мистецтва духовно спрямованого життя, «самоодухотворення особистості» (за І.Д. Бехом).

Одухотворенню навчального матеріалу належить допоміжна роль у духовному вихованні дітей та молоді. А щодо професійного зростання педагогів, то це вищі щаблі виконання своїх функцій, коли механічні дії замінюються високою свідомістю та почуттями, оцінними судженнями й переконаннями високого змісту, філософією серця та відчуттям виконання місії. Для розуміння вимальовуємо популярну у західній педагогіці «модель цибулі», пояснюємо через неї щаблі професійного зростання вчителів і просимо визначити рівень заглиблення в любов до дітей, до професії на кожному щаблі, поєднання «механіки» як монотонних методичних дій і неповторності «серця». Просимо вимальовувати типовий «портрет» учителя на

⁹ Бех І.Д. (2014). Феномен одухотворення навчального змісту як виховний засіб, с.49.

кожній сходити професійного зростання, співвіднести запропоновані нами фрази з кожних із цих портретів. Демонструємо також кілька діалогів між учителем і учнем в одній ситуації, просимо вчителів співвіднести фрази вчителя з рівнем його професійної майстерності. Вказуємо на типові помилки під час педагогічної взаємодії і детально їх розглядаємо.

Добре зарекомендували себе і обговорення педагогічних ситуацій, які широко застосовуємо на практичних заняттях, спираючись на описані вище завдання. В окремих із ситуацій, щоб дійти правильного рішення, педагог звертається до чинної нормативно-правової бази, що слугує мотивацією для досягнення нормативно-правових актів. Результативними є і завдання, в основі яких моделювання спілкування з батьками, учнями¹⁰. Розглядаємо також як стимул до активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, рольову гру, прийом театралізації, різні види психологічних прийомів¹¹. Застосовуємо і проблемне навчання, колективно визначаючи, як активізувати пізнавальну діяльність різних типів дітей, як укріпити віру в себе невпевнених учнів, як вибудовувати спілкування на основі довіри, як розвивати творчу свободу дитини, як робити учнів активними та підприємливими, як допомагати учням у самостійності та саморозвитку, як робити, нарешті, кожного вихованця щасливим та радісним у спілкуванні та творчості, як гармонійно поєднати індивідуальні та соціальні чинники розвитку тощо.

Візуалізація, позиціонування, емоціоналізація – найкоротший шлях до розвитку духовного світу дитини, засіб зацікавити навчанням. На практичних заняттях та конференціях з обміну досвідом слухачі курсів діляться набутим досвідом з цих методів, зокрема моделюють традиції на своїх уроках, нестандартні початки та форми занять тощо.

Практикуємо інтерактивний прийом «Знайди помилку» у різних його формулах, коли вчитель у групі на практичному занятті двічі слухає відповідний уривок з детальним поясненням завдання, а потім здійснює його аналіз з боку помічених помилок. Викликають інтерес і прийоми «Розгадаймо загадку», «Знайдімо відповідь на питання» як види проблемного навчання та ігрових технологій. Цікаві вчителям елементи конференції, мозкового штурму, прийоми дискусії. У часи пандемії, коли спілкування в інститутах післядипломної педагогічної освіти перейшло у формат онлайн, застосування цифрових технологій дозволяє урізноманітнювати всі ці види роботи.

Однак головне, чого прагнемо – самоосвіта педагога як шлях до фахової досконалості у міжкурсовий період. З цією метою ознайомлюємо вчителя з цікавими джерелами для самостійного їх опрацювання, наприклад, пропонуємо серію завдань для самостійної роботи на основі популярних видань – книжки Їржі Томана «Мистецтво говорити», праць Дейла Карнегі, твору Василя Сухомлинського «Серце віддаю дітям», есе Шалво Амонашвілі «Бережіть мою мову», «Мистецтво родинного виховання» та ін. Пропоную вчителям подумати над висловлюваннями видатних філософів-гуманістів, письменників-демократів, зокрема афоризмами Г. Сковороди, думками Т. Шевченка, І. Франка, А. Міцкевича, Ш. Петефі, М. Емінеску, а також пояснити ставлення до полікультурності, мови та її носіїв у творах письменників-закарпатців, пояснити сприйняття полікультурного Закарпаття відомими людьми (на основі нарисів, щоденників, висловлень у пресі).

На заняттях з учителями-курсантами вкрай важливо звертати увагу на розуміння ними термінів демократичної школи, як-от: педагогіка гуманізму, дитиноцентризм, особистісно зорієнтоване навчання, Нова українська школа, діяльнісний та компетентнісний підходи, освітній процес, політика держави в галузі мови, державна мова, національна мова, мова народу, літературна мова, толерантне освітнє середовище, педагогіка партнерства, розподілене

¹⁰ Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. (2003). Педагогіка: завдання і ситуації.

¹¹ Там само.

лідерство, «творче терпіння», диференціація в освіті, активна життєва позиція тощо. Особливу увагу звертаємо на терміни, що засвідчені в останніх нормативних актах розвитку освіти.

Звичайно, в полікультурному просторі питання, які стосуються мови, культури народів, це занадто емоційна сфера, що глибинами входить у підсвідоме (архетипи, інстинкти), тому з нею необхідно поводитись виважено, виявляючи найвищий рівень толерантності. Однак це й та сфера, де діють чіткі нормативи мовної політики в державі та світі, орієнтири законодавчої бази, усталених етичних норм співжиття, якими вчитель добре володіє і на які спирається у складні моменти професійної діяльності. Адже уміння вибудовувати спілкування з учнями, батьками, в колективі на основі толерантності та рівноправних стосунків, визнання принципу різнобічності та рівності у діалоговій взаємодії – основа фахової майстерності педагога, врешті-решт, оцінка та престиж школи як соціального інституту.

Від правильно дібраного слова, виразу, жесту чи усмішки педагога інколи залежить результат спілкування, а подекуди – і вектор розвитку особистості того, кого навчаємо чи виховуємо. Тому для опанування законів результативного позитивного спілкування пропонуємо вчителям для самоосвітньої навчальної діяльності вправи на основі посібників з риторики Г.М. Сагач, А.Й. Капської, Л.П. та П.М. Ходаничів. Розглядаємо та детально аналізуємо з ними також думки відомих науковців, зокрема, погляд І.Д. Бега на комунікативну компетентність педагога в оптимізації виховного процесу (за працею «Виховання особистості»), опановуємо правила педагогіки добра (за творами В. Сухомлинського, А. Гіна та Ш. Амонашвілі).

У правовій державі, коли впевнено утверджується демократичний стиль в усіх сферах суспільних контактів, важливо розвивати й укріплювати, всіляко пропагуючи, культуру мовлення на ранніх етапах розвитку особистості, попередньо навчивши цьому вчителя як носія мовно-комунікативної культури у кожному колективі. Особлива увага – українській мові як державній, яку вивчають і шанують усі незалежно від національності та культури. Учитель і школа – своєрідний форпост цих процесів.

Однак мовно-комунікативну компетентність учителя слід сприймати значно ширше, ніж тільки як інструментарій професійного мовлення – це універсальний засіб індивідуального та суспільного розвитку і трансляції та інтеграції культури, що особливо важливо в полікультурному просторі. Їй передують зміни в свідомості та культурі як учителя, так і всього суспільства. Тому важливо звертати увагу на гуманізацію комунікації, в якій відображається нове педагогічне мислення як безумовне прийняття педагогом природи дитини такою, якою вона є, де чітко проглядається опора на діалог, суб'єкт-суб'єктні стосунки між учителем, учнем та його батьками, створення аури добра та доброзичливості, взаємоповаги, відкритості та підтримки. Погоджуємось з думкою І.Д. Бега, що трансформація педагогічної свідомості в напрямі її гуманізації має відбуватися в процесі поглибленого опрацювання вчителем педагогічної і психологічної літератури¹². Адже опанування педагогами мовою та комунікацією найкраще здійснювати у процесі загального та професійного розвитку, у процесі оволодіння особистісними цінностями, які «завжди так чи інакше пов'язуються з власною центрованістю на морально-духовній культурі людства»¹³.

Важливо, на нашу думку, організувати в кожному освітньому закладі умови для саморозвитку як окремого педагога, так і колективу загалом – так зване стимулююче середовище. Тут вагоме слово має сказати адміністрація закладу, яка заохочує свій колектив до культурницьких акцій (театр, кіно, екскурсії в музей чи на виставку та ін.), а відвідуючи заняття педагогів, спрямовує їх на посилену роботу щодо формування мовно-комунікативної компетентності учнів у руслі демократизації, через самоосвітню діяльність. Важливо

¹² Бех І.Д. (2003). Виховання особистості. Кн. 2, с.27.

¹³ Там само, с.7.

заохочувати сумлінних вчителів з боку директора закладу, всіляко поширювати їх досвід. Не менш важливо також заохочувати педагогів до активної самоосвітньої діяльності через опанування ними нових документів у галузі освіти, а також постійне ознайомлення з новинками фаху в освітянській пресі та окремих виданнях.

У цілому ж мовно-комунікативна компетентність педагога – результат не тільки його природних та особистісних даних, індивідуальної та колективної загальної культури, а й набуток наполегливого цілеспрямованого навчання як самоосвітньої діяльності, вислід усього життєвого і професійного досвіду. Педагог своїми поведінкою, зовнішністю, діями та словами в комплексі творить цілеспрямований вплив на вихованців силою образу високоморальної і висококультурної особистості. А образи, на думку Ш. Амонашвілі, «набуті в дитинстві та наступні періоди життя, можуть виховувати – живити духовну опору людини – у будь-якому віці, включно зі старістю».¹⁴

Ефективний розвиток мовно-комунікативної компетентності в полікультурному просторі потребує накопичення у вчителя цілого ряду додаткових знань, умінь та навичок, переконань і цінностей та вибудованих на їх основі умінь і моделей застосування на практиці, серед яких – знання про особливості комунікативної (і не тільки) культури різних народів та націй, що складають карту полікультурного регіону. Важливу роль у цьому процесі відіграють і сформовані цінності та переконання як досвід, ставлення до своєї професії, мотиваційні чинники, продиктовані як професійним зростанням, так і буттям.

Отже, мовно-комунікативна компетентність педагога – це водночас інструментарій його фаховості та основа демократичних перетворень в освіті, зокрема запровадження в дію педагогіки партнерства та дитиноцентризму.

Література:

1. Амонашвілі Ш. (2017). Мистецтво родинного виховання. Педагогічне есе. К.: Школа. 400 с.
2. Бех І.Д. (2003). Виховання особистості. У 2-х кн. Книга 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К.: Либідь. 344 с.
3. Бех І.Д. (2014). Феномен одухотворення навчального змісту як виховний засіб// Педагогіка і психологія. №2(83). 47-51.
4. Волкова Н.П. (2006). Професійно-педагогічна комунікація. Навчальний посібник. К.: ВЦ «Академія». 256 с.
5. Державна національна програма «Освіта / Україна XXI століття» (1994). К.: Райдуга. 61 с.
6. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. (2006). Монографія / А.М.Богуш та ін. Луганськ: Альма-матер. 368 с.
7. Кремень В. (2003). Філософія освіти XXI століття/ Педагогіка і психологія. №1. 6-16.
8. Концепція Нової української школи (2016). [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-com>
9. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. (2003). Педагогіка: завдання і ситуації. Практикум. К.: Знання-Прес. 429 с.
10. Мацько Л.І., Кравець Л.В. (2007). Культура української фахової мови. Навчальний посібник. К.: Академія. 360 с.

¹⁴ Амонашвілі Ш. (2017). Мистецтво родинного виховання, с.76.

3.3. Generation of Language Competence of General Secondary Education Accessories in the Syntax study Process

Tetiana Hnatkovich
Candidate of Pedagogical Sciences
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Uzhgorod, Ukraine

Abstract. The article reflects the competence-oriented education, which involves the introduction of significant changes in the content, methodological and technological, educational structure of basic secondary education. The development of syntactic skills and abilities of students of general secondary education, which is focused on the improvement of language and communication activities, is substantiated, the specifics of syntactic units as components of the language system are presented. Methods of teaching are singled out and described: observation, experimentation, research. The paper presents a presentation of theoretical material and a practical component.

Key words: syntax, competence, language didactics, methods, receptions, training, observation, experimentation, research, exercises, general secondary education, educational process.

Генерування мовної компетентності здобувачів загальної середньої освіти в процесі вивчення синтаксису

Тетяна Гнаткович
кандидат педагогічних наук
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Ужгород, Україна

Анотація. У статті відображено компетентнісно спрямована освіта, що передбачає впровадження суттєвих змін у змістову, методико-технологічну, виховну структуру базової середньої освіти. Обґрунтовано розвиток синтаксичних умінь і навичок здобувачів загальної середньої освіти, який орієнтований на вдосконалення мовно-комунікативної діяльності, представлено специфіку синтаксичних одиниць як складників мовної системи. Виокремлено й описано методи навчання: спостереження, експериментування, дослідження. У роботі представлено виклад теоретичного матеріалу і практичну складову.

Ключові слова: синтаксис, компетентність, лінгводидактика, методи, прийоми, навчання, спостереження, експериментування, дослідження, вправи, загальна середня освіта, освітній процес.

Сучасна лінгводидактика зосереджена на когнітивно-комунікативному вивченні мови в шкільному курсі, яке передбачає обов'язковість засвоєння мови в проєкції на пізнавальні процеси особистості з неодмінною опорою на її життєвий досвід. В основу побудови когнітивно-комунікативної методики вивчення мови покладається поняття мовної компетентності учня як об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня мовних умінь, знань, навичок, дотичних мови емоційно-оцінних ставлень тощо, які можна застосувати в щонайширшій сфері комунікативної діяльності людини.

Компетентнісний підхід визнано базовою ідеєю реформування освітньої галузі країн Європейського Союзу, розглядається як головна конструктивна ідея налагодження неперервної

освіти особистості протягом усього її життя. Компетентнісно спрямована освіта передбачає впровадження суттєвих змін у змістову, методико-технологічну, виховну структуру базової середньої освіти. Оскільки ключові компетентності пронизують усі освітні галузі та навчальні предмети, тому однією з тенденцій сучасної освіти є дотримання компетентнісного підходу до формування змісту та організації процесу навчання.

У системі навчання, зокрема й мовного, посилюються роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення технологічності їх, створення умов для активної соціальної дії, проєктно-дослідницької роботи. Формування мовної компетентності учнів, тобто їхніх умінь мобілізувати знання про мову в реальній життєвій ситуації – найактуальніше завдання Нової української школи.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Теоретичну базу реалізації компетентнісного підходу в мовній освіті закладено в працях таких відомих лінгводидактів, як М. Пентилюк, Л. Мацько, Л. Скуратівський, Г. Шелехова І. Гудзик, С. Караман, Ю. Караулов, Т. Ладиженська, А. Нікітіна, Є. Пассов, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Глазова, Т. Гнаткович та ін. У численних дослідженнях висвітлено головні складники компетентностей і компетенцій мовної освіти: здібність до мови, знання мови, реалізація її в мовленнєвій діяльності (А. Богуш, М. Вашуленко, Д. Ізаренков, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.), а також окремих її компонентів.

Методика реалізації компетентнісного підходу, вироблення мовної компетентності особистості та формування часткових мовних компетенцій певною мірою висвітлені також у дослідженнях різних типів навчання мови: проблемного (П. Білоусенко, О. Біляєв, Т. Напольнова, К. Плиско, В. Явір), інтегрованого (О. Біляєв, Л. Варзацька, Л. Дворецька, О. Савченко), когнітивно-комунікативного (М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна), інтерактивного (А. Границька, Л. Пироженко, О. Пометун), навчання на текстовій основі (Т. Донченко, М. Пентилюк, М. Крупа, Л. Мацько, А. Нікітіна)¹, (О. Горошкіна, Н. Бондаренко, Л. Попова)².

Лінгводидакти визначають такі головні мовні компетенції школярів, що виробляються в процесі вивчення синтаксису української мови: знання про синтаксичні одиниці (словоформа, словосполучення, просте та складне речення, текст), їх будову, характер зв'язків компонентів у них, типологію та ін.; уміння визначати члени речення, розрізняти речення за різними показниками (будова, емоційне забарвлення, мета висловлювання тощо), інтонувати відповідно до пунктуаційного оформлення та ін.³

Водночас синтаксис зосереджено впродовж вивчення курсу української мови й базується на ряді важливих лінгвістичних, психологічних та лінгводидактичних засад, урахування яких в освітньому процесі забезпечуватиме його ефективність.

Термін «синтаксис» уживається у двох значеннях: ним позначають, по-перше, граматичну будову речень та словосполучень і способи поєднання в них слів, а також правила творення й функціонування речень і словосполучень; по-друге, це розділ граматики, що вивчає граматичну будову речень і словосполучень, їхні типи, функції та особливості вживання, роль у них слова⁴.

Формування мовної компетентності забезпечується під час вивчення кожного з рівнів мовної системи, однак синтаксичний матеріал створює для цього кращі умови через те, що всі одиниці функціонують у мові не самостійно, а тільки в складі одиниць синтаксису – реченнях і текстах. Навіть володіння мовою насамперед виявляється на синтаксичному рівні: умінь

¹ Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Попова Л. О. (2020). Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту.

² Гнаткович Т. Д., Гоголюк В. В., Михайловська Н. А. (2017). Формування синтаксичної компетенції восьмикласників у процесі вивчення односкладних та неповних речень.

³ Глазова О. П. (2006). Компетентнісний підхід у навчання школярів, с.5.

⁴ Русанівський В. М. (2004). Українська мова.

відрізнати правильно оформлені речення від неправильних і вибирати потрібні засоби для зв'язного вираження певної думки.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні засад впровадження мовної компетентності учнів крізь призму переорієнтування освітнього процесу під час вивчення синтаксису в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного теоретичного матеріалу. Синтаксичний підрозділ граматики є одним із найскладніших розділів мовознавства. Найтісніше з-поміж усіх розділів науки про мову синтаксис пов'язаний із морфологією як однією зі складових частин граматики. В основі багатьох синтаксичних категорій лежать морфологічні явища. Наприклад, здатність іменника змінюватися за відмінками є категорією суто морфологічною, але саме ця морфологічна особливість зумовила синтаксичну категорію – словосполучення іменникові, прикметникові, дієслівні тощо. Морфологічна категорія наказового способу дієслова зумовила в мові таку синтаксичну одиницю, як спонукальні речення (*Виконую домашнє завдання – розповідне речення; Виконайте домашнє завдання – спонукальне речення*).

Синтаксис української мови тісно пов'язаний із лексикою. Часто від лексичного значення того чи іншого слова залежить певне синтаксичне явище. Наприклад, у словосполученні *читаю книгу* прямий додаток *книгу* зумовлений лексичним значенням дієслова *читаю*. Якщо замінити це дієслово іншим, то прямий додаток змінюється на непрямий: *задоволений книгою*. Синтаксис органічно поєднаний зі стилістикою, яка розглядає стилістичну диференціацію синтаксичних явищ, особливості вживання синтаксичних одиниць у різних функціональних стилях мовлення, синтаксичну синонімію. Має зв'язок синтаксис і з логікою, що вивчає співвіднесеність висловленої думки з явищами об'єктивної дійсності та ін.

Компетентніше переорієнтування процесу вивчення синтаксису на уроках української мови зумовлює насамперед необхідність урахування в налагодженні освітнього процесу специфіки синтаксичних одиниць як таких, що належать мові й мовленню, тож потребують реалізації в такій системі якісного та ефективного вивчення.

Важливим є те, що синтаксис, на відміну від інших рівнів мовної системи, так чи інакше вивчається школярами впродовж засвоєння ними всього шкільного курсу мови – від початкової школи до старшої, учні постійно звертаються до синтаксичного матеріалу, засвоюючи теоретичні відомості відповідного змісту та набуваючи практичних умінь і навичок.

Освітній процес з української мови – багатогранний. Одним із методів роботи вчителя є організація оперативної діяльності учнів, спрямованої на застосування отриманих знань і формування навчально-мовних та правописних умінь і навичок. Оволодіння знаннями відображається у формі вмій і навичок. Уміння – це творчі дії, які пов'язані з творчим мисленням, бо забезпечують здатність, готовність людини до виконання дії. В основі умінь лежать знання теоретичних основ дій, способів їх виконання, змісту й послідовності. З-поміж загальних методів навчання виокремлюються такі методи: *спостереження, експериментування, дослідження*.

Суть спостереження полягає в тому, що учні під керівництвом учителя спостерігають за певним мовним матеріалом і визначають відповідні висновки, до усвідомлення вивченого. Цей метод вимагає від учнів певної підготовки, тому доцільно його використовувати у 8-9 класах, а в 5-7 обмежитися лише елементами спостереження над мовою. Спостереження слід використовувати під час опрацювання тем, які певною мірою учням знайомі, наприклад, «Підмет і способи його вираження», «Безособові речення», «Другорядні члени речення». У 8-9 класі в процесі вивчення синтаксису, використовуючи цей метод, достатньо опорних знань і вмій. Наприклад, під час вивчення теми «Види присудків та способи їх вираження» можна сформулювати учням пошукове завдання. Знайти різницю між присудками в таких реченнях: 1. Трава зеленіла. 2. Трава стала зеленіти (різниця у відтінках значень). Завершити роботу

можна за допомогою проблемних запитань: На які групи можна розділити присудки даних речень і за якою ознакою? Чому?

Цілком логічним є використання елементів спостереження у 5-ому класі при розгляді будови тексту. Уміння творити текст – це кінцева практична мета оволодіння виражальними засобами рідної мови, а текст складається з речень. Однак спочатку треба з'ясувати структуру словосполучень, а далі визначити члени речення⁵.

Отже, у процесі спостереження посилюється активність учнів, розгортається їхня когнітивна діяльність, яка забезпечує умови формування дослідницьких навичок, самостійності й високий рівень пізнавальної активності.

Лінгвістичне експериментування передбачає виконання таких завдань, як зміна форми слова, словосполучення, мовної конструкції (додаючи або вилучаючи певні моменти), побудови із простого складне і навпаки. У процесі таких дій учні легше пізнають різні аспекти мовних об'єктів. Опанувавши лінгвістичним експериментуванням, учні засвоюють важливий інструмент пізнавальної діяльності. Так, наприклад, під час вивчення теми «Словосполучення» можна запропонувати таке завдання: «Замінити подані словосполучення «іменник + іменник» на «прикметник + іменник» чи навпаки». Визначити засоби граматичного зв'язку. Чи змінилося щось у значенні? Зробити висновок про синонімічність словосполучень.

Запропонувавши цей метод під час вивчення односкладних речень, сприятимемо виробленню вмінь мотивувати вибір односкладних речень залежно від мети висловлювання, стилю та жанру, ознайомленню з функціонально-комунікативними можливостями синтаксичних одиниць⁶. Найвищим рівнем розвитку загально навчальних умінь, які забезпечують пізнавальну активність, є дослідницькі вміння. На наш погляд, дослідницькими вміннями варто вважати такі якості учнів: уміння бачити протиріччя, формувати проблему, ставити мету й завдання дослідження, вибирати й використовувати методи дослідження, збирати й аналізувати інформацію, апробувати гіпотезу, відстоювати свою точку зору, оцінювати власну діяльність.

У процесі вивчення синтаксису в 5-х, 8-х класах можна запропонувати цілий ряд дослідницьких завдань, які допоможуть школярам визначити способи вирішення проблем, виділяти суттєве і несуттєве, доводити або спростовувати твердження: чи кожне односкладне речення можна перетворити на двоскладне; чи впливає порядок слів у реченні на зміст висловленого; на основі спостережень з'ясувати поняття синонімії в системі вживання вставних слів і словосполучень; чи залежить зміст висловлюваного від мовленнєвої ситуації; чи всі репліки в діалозі є реченнями; чому в діалозі переважають неповні речення тощо. Дослідницький метод варто пропонувати учням з високим рівнем знань на початку вивчення курсу української мови, а під кінець – і всім. Водночас дослідницькі методи від 5 до 8 класу повинні зростати.

Синтаксис української мови, одиниці якого уможливають виконання мовленнєво-комунікативних умінь, посідає основне місце в усій мовній системі. Адже, як стверджує С. Омельчук, «мова не може бути опанована поза відношенням людини до її комунікативних потреб»⁷. Відповідно до цього, за основу комунікативно-функційного підходу до вивчення синтаксису взяті такі положення:

- поєднання граматики і стилістики;
- взаємозв'язок мови і мовлення, мовлення і мислення;
- осмислення функцій стилістичних засобів синтаксису у відповідних стилях мовлення, прийомів їх використання;

⁵ Ющук І. П. (2005). Шлях до пізнання мови, с.2.

⁶ Кухарчук І. О. (2005). Вивчення односкладних речень: комунікативно-діяльнісний підхід, с.39.

⁷ Омельчук С. А. (2007). Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису, с.2.

– поглиблене засвоєння теоретичних відомостей із синтаксису, вироблення практичних умінь і навичок добирати й використовувати синтаксичні одиниці з урахуванням значення, сфери спілкування, мовленнєвої ситуації. Однак не тільки підбір пізнавальних завдань, визначення типів уроків, форми і методів проведення уроків забезпечують реалізацію на практиці систему когнітивності, а й планування навчання.

Одним із різновидів складного речення, поширеним у мовленнєвій практиці, а тому й важливим для засвоєння мови й потенційно придатним щодо для формування всього спектру ключових компетентностей і предметних компетентностей, є складносурядне речення. Чинна програма з української мови для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти передбачає окреме цілісне вивчення цього різновиду складних речень у дев'ятому класі, хоча попередніх уявлень про типологію складного речення учні набувають раніше. Основні мовні компетентності, передбачені для формування на матеріалі вивчення складносурядного речення, програма визначає такі: розрізнення структурних відмінностей простих і складних речень, складних речень із сурядним і підрядним зв'язком; уміння знаходити в тексті складносурядні речення, визначати їх різновиди, засоби зв'язку між частинами речення, межі цих частин, кількість граматичних основ, правильно ставити розділові знаки між частинами складносурядного речення й обґрунтовувати їх, знаходити й виправляти пунктуаційні помилки на вивчені правила, аналізувати й оцінювати виражальні можливості складносурядних речень та інших синонімічних конструкцій; уміння складати речення й мікротексти з використанням виражальних можливостей складносурядних речень.

У процесі вивчення складносурядного речення мають оцінюватися: засвоєння школярами основних відомостей про складносурядне речення як синтаксичну категорію та його структурно-семантичні особливості й стилістичні властивості; уміння їх розпізнавати, аналізувати, інтонувати, пунктуаційно оформлювати; уміння конструювати й редагувати речення цього різновиду ізольовано й у складі зв'язних висловлювань різних жанрів і стилів.

Вивчення складнопідрядного речення, як і всіх інших синтаксичних явищ, створює якнайкращі умови для реалізації компетентнісного підходу з огляду на його складність, поліфункціональність та різноманітність як синтаксичної категорії. З часового погляду це теж переконливо доводиться визначенням на засвоєння школярами відповідних тем більшого ресурсу часу. Відповідно до чинної програми з української мови учень, засвоївши матеріал про складнопідрядне речення як синтаксичну категорію, має знаходити у текстах різних стилів та жанрів, у тому числі речення з кількома підрядними частинами; визначати головну і підрядну частини, види складнопідрядних речень, їхні істотні ознаки, межі головної і підрядної частин та їх кількість; правильно й обґрунтовано розставляти відповідні розділові знаки між частинами складнопідрядного речення; знаходити й виправляти різноманітні помилки на вивчені правила щодо побудови та оформлення складнопідрядних речень; правильно інтонувати складнопідрядні речення різних типів відповідно до їхніх змістових та структурних особливостей; аналізувати й порівнювати виражальні можливості складнопідрядних речень та співвідносних із ними синонімічних конструкцій у текстах різних стилів; конструювати складнопідрядні речення різних видів відповідно до заданої моделі й визначених тематично-змістових показників; складати висловлювання в усній і письмовій формі на соціокультурну тему, використовуючи в них виражальні можливості складнопідрядних речень.

Практична складова.

Однією з важливих передумов успішної реалізації компетентнісного підходу в мовній освіті слід визнати планування вчителем своєї роботи в цілісній, злагодженій системі, вибір ефективних методів, технологій та прийомів, які б відповідали навчальній меті. Відомо, що будь-які вміння набуваються багаторазовим виконанням послідовних дій, які в дидактиці й методиці називаються вправами.

Вправи є одним із головних методів формування рис мовної компетентності з огляду на динамічний, діяльнісний характер та комплексність у виконанні важливих завдань мовної освіти, це чи не найефективніший метод вивчення синтаксису як розділу науки про мову, оскільки вони орієнтовані на «повторювальне виконання дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних і мовленнєвих умінь і навичок»⁸. Саме неодноразове звернення учнів до форми вправляння в можливостях використання синтаксичних одиниць та неодмінно динамічний характер і є найголовнішою перевагою їх над іншими навчальними методами.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти запропоновано типологію вправ, які сприятимуть формуванню в школярів рис граматичної компетенції: заповнення пропусків у реченнях, побудова речень за певною моделлю, об'єднання речень, переклад їх із інших мов, вправи з множинним вибором, запитання та відповіді, що включають використання відповідних структур, мовленнєві граматично спрямовані вправи, вправи на заміну категорій. Безперечно, кожен досвідчений словесник зможе доповнити цей перелік зразками зі свого методичного арсеналу, апробовані в успішній практиці вивчення синтаксису.

Найкраще вивчення синтаксичних одиниць реалізується у вправах, навчальною метою яких є засвоєння, удосконалення й закріплення знань синтаксису, формування мовно-комунікативних умінь і навичок на краснзнавчому аспекті, оскільки кожна область вирізняється особистостями, подіями, культурними пам'ятками тощо. Такий дидактичний матеріал зацікавить учнів, мотивуватиме до навчання.

Зразок. Прочитайте текст, що складається з 12 речень (маловідомих фактів), про українського письменника – Федора Михайловича Потушняка. Визначте тип кожного речення (деякі розділові знаки пропущено).

1. Народився 27 лютого 1910 року в селі Осій Іршавського району Закарпатської області.
2. Закінчивши Берегівську гімназію вступив на філософський факультет Карлового університету в Празі.
3. З 1946 року працює в Ужгородському державному університеті деякий час учителем в закарпатських селах Білки й Великий Бичків.
4. Окрім літератури був обізнаний в археології історії етнографії знав чеську та словацьку мови.
5. Виїжджаючи в кількомісячні експедиції згодом публікує розвідки з етнографії, фольклористики діалектології філософські статті.
6. У результаті науково-дослідницької роботи Федір Михайлович написав більше тридцяти статей про народні вірування закарпатців у сонце місяць зірки вогонь воду душу тощо.
7. Федора Потушняка називають «предтечею поетів-шістдесятників».
8. За словами самого письменника його мета як поета – «побачити свій світ у калейдоскопі вселюдської поетичної культури ... добитися власного поетичного виразу ... та не втратити контакт зі своїм ґрунтом».
9. Найвідоміші твори письменника збірки поезій «Кристали», «Терези вічності» та роман «Повінь».
10. Автор працював також у галузі художнього перекладу з англійської італійської німецької польської угорської мов.
11. На думку літературознавця Дмитра Федаки три найсуттєвіші риси поезії Потушняка філософічність, стремління згармонізувати світ, віру у внутрішню життєдайність світу.

⁸ Пентилюк М. І. (2005). Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах.

12. *Творчість митця характеризується тим що він синтезував народну міфологію та вірування з неоромантичним демократизмом і лаконічністю вислову.*

Додатковими завданнями можуть слугувати такі: підкресліть граматичні основи, визначте типи односкладних речень за способом вираження та значенням головного члена, підкресліть однорідні члени речення тощо.

Важливим для формування мовної компетентності учнів на синтаксичній основі є також вивчення засобів вираження синтаксичних зв'язків та відношень між синтаксичними одиницями, оскільки саме за їх допомогою реалізується важлива інформація з синтаксичної теорії. Під синтаксичними відношеннями узвичаєно розуміти момент синтаксичного взаємозв'язку між словами як членами речення, частинами складного речення та реченнями в тексті, який визначає синтаксичний зміст їх⁹.

Синтаксичні відношення виражають стосунки між предметами та явищами позамовного світу. Вони поділяються на субстанціальні (предметні), атрибутивні й адвербіальні та виражаються словоформами, службовими словами, інтонацією, порядком слів тощо.

Висновки. Отже, теоретичне опрацювання відомостей із синтаксису створює надійні основи формування відповідних умінь і навичок: вичленовування, розмежування, аналіз, трансформація та конструювання синтаксичних одиниць відповідно до визначених завдань. Формування синтаксичної компетентності є пріоритетним, оскільки інші мовні одиниці вивчаються в шкільному курсі мови саме на синтаксичній основі, що надає змогу реалізувати головні принципи та потенційні можливості когнітивного й функційно-стилістичного напрямів у вивченні української мови та розв'язання основного завдання підготовки школярів до активної комунікативної діяльності в різних сферах спілкування.

Література:

1. Глазова О. П. (2006). Компетентнісний підхід у навчанні школярів: суть, перспективи, проблеми // *Методичні діалоги*. №5. С. 5.
2. Гнаткович Т. Д., Гоголюк В. В., Михайловська Н. А. (2017). Формування синтаксичної компетенції восьмикласників у процесі вивчення односкладних та неповних речень : навчально-методичний посібник. Ужгород : Гражда. 124 с.
3. Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Попова Л. О. (2020). *Методика компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту*. Київ: КОНВІ ПРІНТ. 128 с.
4. Кухарчук І. О. (2005). Вивчення односкладних речень: комунікативно-діяльнісний підхід // *Дивослово*. № 10. С. 39.
5. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах (2005)*. Підручник для студентів-філологічних факультетів університетів / За ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт.
6. Омельчук С. А. (2007). *Комунікативно-функційний підхід до вивчення синтаксису* // *Дивослово*. № 1. С. 2.
7. *Українська мова: Енциклопедія (2004)*. [ред. кол. Русанівський В.М., Тараненко О. О. та ін.]. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана. 824 с.
8. Шевченко Л. Ю. (1993). *Сучасна українська мова: Довідник* / За ред. О. Д. Пономарева. К.: Либідь. 336 с.
9. Ющук І. П. (2005). *Шлях до пізнання мови. Про викладання рідної мови в 5 класі* // *Дивослово*. № 10. С. 2.

⁹ Шевченко Л. Ю. (1993). *Сучасна українська мова*.

3.4. Competence Preparation of Future Teachers for Educational Activities in the Intercultural Environment

Oleksandr Ostrovski

Senior Lecturer

Ferenc Rakoczi II. Transcarpathian Hungarian College of Higher Education Ukraine

Berehove, Ukraine

Abstract. The influences of transformational and integration processes on the state and development of education in the intercultural environment are considered in the work. It is shown that for the formation of intercultural competence of future teachers in the Free Economic Zone it is advisable to use a comprehensive approach that combines personal-activity (the educational process is aimed at helping, supporting, and developing the personality); intercultural (taking into account cultural diversity, openness and respect for other cultures, learning about them and the development of cultural exchanges); problem-design (inclusion of diagnostic-qualimetric support in the problem task) approaches.

The teacher prepared for educational activities, first of all, should teach the student ZSSO to learn to live in an intercultural environment, to develop their position in life, their worldview, demanding attitude and tolerant of others, the ability to act in accordance with the task.

Keywords: European integration, European Union, competence, education, intercultural environment

Компетентнісна підготовка майбутніх учителів до освітньої діяльності в міжкультурному середовищі

Олександр Островський

старший викладач

Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці II.

м. Берегово, Україна

Анотація. У роботі розглянуті впливи трансформаційних та інтеграційних процесів на стан і розвиток освіти в міжкультурному середовищі. Показано, що для формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів в ЗВО доцільно використовувати комплексний підхід, що поєднує особистісно-діяльнісний (освітній процес скеровується на допомогу, підтримку, та розвиток особистості); міжкультурний (врахування культурного різноманіття, відкритість та повага до інших культур, засвоєння знань про них і розвиток культурних обмінів); проблемно-проектний (включеність діагностико-кваліметричного забезпечення в проблемне завдання) підходи.

Підготовлений до освітньої діяльності вчитель, насамперед, має навчити учня ЗССО вчитися жити в міжкультурному середовищі, тобто виробити свою позицію в житті, свій світогляд, вимогливого ставлення до себе та толерантного до інших, вміння діяти відповідно до поставленого перед собою завдання.

Ключові слова: євроінтеграція, європейський союз, компетентність, освітня діяльність, міжкультурна освіта.

Євроінтеграційні прагнення України, у контексті низки угод з Європейським Союзом (ЄС), впливають не тільки на здійснення внутрішньої і зовнішньоекономічної політики країни але й сприяють, впровадженню кращих європейських практик у державне управління, культуру, освіту та розвиток громадянського суспільства. Керівні та освітні інституції ЄС,

рекомендують Україні в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), в контексті запровадження Концепції «Нова українська школа» (НУШ) та адміністративної реформи в областях, Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), здійснити наступне¹:

- структуру освіти, її мету, зміст та інституційний супровід привести у відповідність із європейськими стандартами і принципами;

- запровадити профільне навчання в старшій школі і від знанневої навчальної парадигми перейти до освітньої компетентнісної (для цього потрібно ввести 12-річну профільну школу, змінити структуру та реформувати змістову основу освіти);

- сформувавати через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йдеться про учнів, студентів, учителів, їх ментальність, культуру, демократичні основи співіснування міжкультурного середовища тощо).

Український план євроінтеграції найбільш оптимально можна зреалізувати через формування розуміння закономірностей розвитку сучасного світу та поєднання власної самобутності з культурами інших європейських народів. Це можливо завдяки розвитку освітньої пізнавальної зацікавленості, відкритості, діалогу та толерантності у стосунках між людьми різних культур. У зв'язку з цим перед освітою постають такі завдання: вивчення та повернення до власної національної спадщини; вивчення, визнання та повага до відмінностей народів і їх культур; формування свідомості рівності всіх культур, релігій і народів; формування толерантності у стосунках між народами різних культур. Завдання міжкультурної освіти полягає у формуванні в тих, хто вчиться розуміння особистісного і колективного ставлення до культурних відмінностей інших народів, вміння співіснувати і співпрацювати не дивлячись на всі відмінності. Пріоритетом для кожної освітньої інституції міжкультурного середовища має стати організація діяльності без упередженості та національних стереотипів, свідомої цінності культурної спадщини всіх народів світу. Національна система освіти, опираючись на фундаментальні принципи прав і свобод людини, враховуючи основні завдання Концепції НУШ, зосереджує свою увагу на озброєнні громадян фаховими і загальними компетенціями, необхідними для участі в житті суспільства на всіх рівнях, виховує повагу до різноманітності в переконаннях та практичних діях, відіграє важливу роль у боротьбі проти насильства, расизму, агресії та нетерпимості.

У спільному документі Ради Європи та Європейської Комісії (Страсбург, 2000 р.), запропоновано визначення міжкультурної освіти, як: «...навчання про те, як ми сприймаємо інших людей, які суттєво відрізняються від нас. Це стосується нас. Це стосується наших знайомих та друзів і того, як ми діємо разом, щоб збудувати суспільство, у якому панує справедливість. Це стосується зв'язків, які можуть встановити між собою суспільства, щоб поширювати рівність, солідарність та умови розвитку для всіх країн і народів. Це поглиблює повагу та підтримує гідність у взаєминах між культурами, особливо тоді, коли частина з них належить до меншості, а інші становлять більшість». У сучасному, демократичному із сформованими громадськими інституціями суспільстві, всебічно розвинена особистість сповідує принцип нерозривної єдності знань – переконань – вчинків та перебуває в гармонії із собою, природою і соціумом. Людина стає свідомим громадянином тоді, коли вона сповідує високі моральні та визнані суспільством ідеали і цінності, визнає права і свободи інших, неухильно дотримується стандартів і законів прийнятих громадою та позитивно впливає на їх розвиток².

Вища освіта, як підсистема цілісної державної системи, не має права відставати в темпах розвитку, тобто вона теж має, а точніше змушена міняти свою структуру, зміст, мету і цілі та поділяти ті відносини, які домінують в суспільстві. З іншого боку, вища освіта не тільки пасивно сприймає зміни в суспільстві, але і активно впливає на трансформації в ньому, а також у його підсистемах. Зокрема, вища освіта має великий вплив на економічну

¹ Khymynets Vas., Holonič J., Khymynets Vol. (2020). Innovative educational activities, с.288.

² Бахов І. С. (2012). Особливості та принципи міжкультурного спілкування студентів в процесі навчання іноземних мов, с. 222.

діяльність, внутрішню та зовнішню політику, розвиток культури тощо. Саме вища освіта, як соціальна інституція, відповідає за фаховий рівень кадрів (насамперед за формування їх фахових і загальних компетенцій), духовної, виробничої та управлінської сфер всіх сучасних країн.

Суспільству, в цьому контексті, потрібні вчителі, які б сприйняли ринкові умови, адаптувалися до них і працювали на рівні вимог часу. Освітній процес сучасний учитель має будувати на науковій основі, яка органічно враховує історичні, культурні, національні, соціально-економічні та інші тенденції розвитку світової спільноти. Саме тому сучасна система підготовки педагогічних кадрів у ЗВО має ґрунтуватися на концепції неперервної освіти, яка прийнята за стратегічну в цивілізованих країнах світу. Принцип освіта упродовж всього життя для вкрай урбанізованого суспільства, набуває з кожним роком все більшого практичного звучання.

У закладах вищої освіти (ЗВО), відповідно до Концепції НУШ, інституційних документів, прийнятих на її виконання (Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2019), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Державних стандартів початкової, базової та середньої освіти, нових Професійних стандартів освітян тощо), основну увагу акцентують на інноваційно-гуманістичній спрямованості реформ усіх структур освіти та компетентнісній основі загальної і фахової підготовки майбутнього вчителя. Враховуючи багатонаціональний склад населення України, держава, з однієї сторони, покликана забезпечити реалізацію політичних, економічних, соціальних прав і свобод усім громадянам, незалежно від їх національності, політичної орієнтації, віросповідання та регіону проживання. З іншої сторони, гуманістичні ідеали в таких підходах мають посідати домінуюче місце в системі людських цінностей і пріоритетів³. В такому розумінні роль і значення держави полягає у створенні та забезпеченні правових і політичних свобод, як суспільного, так і особистісного життєтворення громадян. При цьому, у багатомовних регіонах України існує гостра проблема мовної і мовленнєвої підготовки вчителів для здійснення освітнього процесу державною мовою. Саме тому, серед багатьох компетентностей, сформованих на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів до освітньої діяльності, однією з найбільш значущих постає міжкультурна компетентність. Зумовлено це тим, що рівень її сформованості визначає не тільки характер міжособистісних відносин, що акцентує питання психологічно безпечного розвитку особистості в поліетнічному середовищі, але й ступінь залучення майбутніх учителів до діалогу культур та їх взаємозбагачення, виступає гарантом запобігання міжетнічних і міжконфесійних суперечностей та висхідного розвитку регіону. У подальшому під міжкультурною компетентністю будемо розуміти здатність особистості до міжкультурної взаємодії, толерантного і шанобливого ставлення до культурної спадщини і життєвих цінностей рідного народу та інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету.

Проблема поліпшення мовної і мовленнєвої підготовки кадрів освіти в галузі української мови і літератури (особливо в двомовних і багатомовних регіонах з поширеною міжмовною інтерференцією, що характерно для Закарпаття та інших регіонів багатонаціональної України) диктує необхідність дослідження і впровадження новітніх ефективних методик прискореного опанування державної мови, зокрема як мови професії. У той же час, система методів навчання української мови і літератури в ЗВО залишається незмінною упродовж кількох десятиліть. Неповною мірою використовуються у практиці навчання української мови як державної для представників національних меншин (для яких державна мова стає другою після материнської) великі дидактичні можливості порівняльного методу, зокрема навчальний переклад як активна, свідома, розвивальна форма зіставлення і порівняння та ефективний прийом засвоєння двох мов, їх розбіжностей, які через схожість цих мов здаються несуттєвими.

³ Khymynets Vas., Holonič J., Khymynets Vol. (2020). Innovative educational activities, с.288.

Як доводить більшість дослідників, мова, яка вивчається, неминуче засвоюється через призму рідної^{4,5}. Саме тому, пріоритетом сучасної мовної освіти, що гарантує її високу якість, стає навчання, орієнтоване на формування у школярів комунікативних умінь: уміння спілкуватися, слухати і чути партнера, співпрацювати, вільно, чітко і зрозуміло висловлювати свою точку зору, відстоювати власну позицію, аргументовано переконувати інших, бути толерантним до різних думок. Сучасні вимоги до шкільної мовної освіти зумовлюють відхід від традиційного вивчення мови, яке обмежується засвоєнням теоретичних знань та правил правопису, і спрямування шкільного мовного курсу на формування комунікативної компетентності учнів.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання української мови передбачає уточнення змісту і результатів навчання, добір ефективних методів, прийомів, форм організації навчальної взаємодії, оновлення дидактико-методичного супроводу освітнього процесу, запровадження нових підходів до перевірки та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Головну мету ЗВО щодо формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів можна означити наступним чином: створення умов для творчого, інтелектуального, духовного розвитку студентської молоді під час освітньої діяльності; підготовка майбутніх учителів до освітньої діяльності в міжкультурному середовищі та формування навичок міжкультурної комунікації з представниками різних етнічних груп; впровадження інноваційних форм та методів організації освітньої діяльності, спрямованих на формування міжкультурної компетентності. Необхідність формування міжетнічної толерантності в полікультурному українському суспільстві є одним із першочергових завдань ЗВО педагогічного спрямування⁶.

Доцільно виокремити наступні фактори, що впливають на актуальність вивчення проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів в освітньому процесі ЗВО, серед яких виділимо наступні⁷:

- соціальні, які відображають потреби суспільства у фахівцях високого рівня зі знанням культури міжкультурної взаємодії, толерантними установками;
- педагогічні, що включають суб'єкт-суб'єктну діяльність викладача і студента при формуванні майбутнього фахівця;
- психолого-педагогічні, пов'язані з інтелектуальною діяльністю щодо формування професійної мотивації;
- змістову складову освітнього матеріалу (інноваційність, інформативність і актуальність, зв'язок з професією, усвідомлений підхід до вивчення предмету тощо);
- індивідуальну роботу з кожним студентом, щодо формування професійної мотивації і професійного творчого мислення;
- розвиток професійної значущості та перспектив використання міжкультурної компетентності у майбутній професійній діяльності.

Сьогоднішнє життя, в тому числі і освітній процес, важко уявити без медіа (насамперед система Інтернет), які проникли в усі сфери людської життєдіяльності і посідають вагоме місце в інформаційному спілкуванні між людьми, у навчанні, вихованні, соціалізації молоді і мають великий вплив на формування свідомості і життєвих цінностей особистості. Викладачам ЗВО важливо усвідомлювати, що сучасні студенти значну частину інформації, а часто і знань, отримують із засобів масової інформації. Цей вплив має як відомі позитивні, так і негативні наслідки. Перед викладачами ЗВО стоїть важлива проблема – сформувати в майбутніх учителів критичне ставлення до медіапродукції, навчити оцінювати

⁴ Лимар Ю.М., Чекан Ю.М. (2019). Нові професійні ролі вчителя в умовах нової української школи, с.100-103.

⁵ Пашковська О. (2008). Громадянське суспільство та духовна культура, с.2.

⁶ Елизарова Г.В. (2001). Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению, с.48.

⁷ Островська М.Я. (2021). Компетентнісна та інноваційно-гуманістична освіта – основа сталого розвитку сучасного світу, с.58-62.

медіатексти й адекватно реагувати на них. Зокрема, формуючи основи медіаграмотності, потрібно навчити студентів осмислювати й аналізувати медіапродукти, розвивати і виховувати культуру їх розуміння, навчити розбиратися в достовірності інформації, яку вони несуть, усвідомлювати наслідки їх впливу на психіку і здоров'я людини. Для досягнення зазначених завдань необхідно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі, сприяючи всебічному розвитку майбутніх учителів і формуванню їх медіаграмотності. Досвід нашої роботи дозволяє стверджувати, що у процесі вивчення української мови і літератури роботу з медіаграмотності доречно і ефективно здійснювати у таких напрямках: використання медіапродуктів для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності; дослідження медіатекстів; створення простих медіапродуктів тощо.

Для того щоб процес професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної освітньої діяльності був ефективним, необхідна чітка організація освітнього процесу, заснована на організаційному, мотиваційно-цільовому та змістовному компонентах, які сприяють оволодінню сукупністю знань і умінь міжкультурної компетентності.

Змістовний компонент включає різні міжкультурні знання, які сприяють розвитку цілісного уявлення про культуру країни, її полікультурних регіонів, мов, що тут використовуються у побуті та застосовуються в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). До них можна віднести граматичні структури, правила етикету, фразеологічні одиниці, мовні реалії, знання про особливості і традиції національного характеру, про країну та її історію тощо. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, складний але необхідний процес, оскільки не тільки готує майбутніх фахівців до реалій сучасного ринку праці, але й робить внесок в інноваційно-гуманістичне спрямування вищої освіти. Тому, вибір підходу та принципів, на яких буде будуватися освітній процес, а також розробка методики навчання повинні базуватися на досягненнях сучасної методичної науки і враховувати існуючий позитивний досвід, накопичений попередніми поколіннями⁸.

Зміст сучасної вищої освіти повинен включати в себе дисципліни в яких описано різні культури світу, звичаї, традиції та вірування свого та інших народів, що в подальшому стане платформою для формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів упродовж навчання в ЗВО. Під час навчання майбутні вчителі мають засвоїти основи і природу прав людини та різноманітні форми прояву міжкультурної компетентності. Закріплення набутих знань повинно супроводжуватися вивченням політичних та соціальних подій в країні та їх об'єктивним оцінюванням з точки зору законодавчого права та морально-етичних норм. Для цього в основі процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів доречно використати комплексний підхід, заснований на співпраці та зворотному зв'язку під час активних та інтерактивних методів навчання з урахуванням цілі та завдань, що вирішується на кожному етапі навчання. Організацію процесу формування міжкультурної компетентності в освітньому середовищі педагогічного ЗВО доречно здійснювати крізь призму зміни поведінки особистості та створенні сприятливого психологічного клімату між усіма суб'єктами освітнього процесу. При цьому слід усвідомлювати, що освітнє середовище – це конструйована частина фізичної реальності, яка пов'язана й опосередкована досвідом рекурсивних взаємодій організму, дійсністю, де відбувається створювальна діяльність людини, яка змінює це середовище для досягнення особистої та суспільної мети.

У Законі України «Про вищу освіту» (2019 р.) освітній процес визначається як інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що проводиться у ЗВО педагогічного спрямування через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей майбутнім учителям, на формування гармонійно розвиненої особистості. Результатом освітнього процесу є формування загальних і фахових компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою

⁸ Чередниченко Л. А. (2012). Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, с.46.

програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Кожен ЗВО, відповідно до законодавства, розробляє та затверджує рішенням вченої ради «Положення про організацію освітнього процесу».

Зважаючи на те, що важливим складником освітнього процесу ЗВО є його освітнє середовище, вважаємо за доцільне розкрити сутнісні характеристики та зміст поняття «освітнє середовище ЗВО». Поняття «середовище» прийнято розглядати, як субстанцію, яка, на відміну від незаповненого простору має певні властивості, що впливають на здійснення взаємодії між об'єктами (Л. Виготський); сутнісний зміст певної реальності (В. Слободчиков); певне співвідношення між нами і оточенням; з одного боку – це фізичні факти, з іншого – система людського досвіду (Б. Хіллер (B. Hillier); це відкрита система, що пов'язана з надсистемою (Вільден (Wilden); середовище як поле активності людини, процес, ресурс; поле семантики та засіб стратифікації суспільства (Д. Ватсон (D. Watson)⁹. Дослідники Б. Боденко, А. Куракін, Ю. Мануйлов, А. Хуторський під освітнім середовищем ЗВО розуміють природне та штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатні забезпечувати продуктивну діяльність студента, слухача, управляючи процесом розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов¹⁰. У такому трактуванні освітнє середовище ЗВО це частина життєвого, соціального середовища людини, яка виявляється у сукупності усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість в освітньому процесі та розвитку; є певним виховним простором, в якому здійснюється розвиток особистості. Головна місія освітнього середовища полягає в генеруванні інноваційних потоків і нарощуванні інноваційного потенціалу кожного закладу освіти і системи загалом, збереження локальних і адміністративних новацій. Як системне утворення, освітнє середовище має власну організаційно-функціональну структуру, головними складниками якої є: стратегія організації, здійснення й прогнозування розвитку освіти, тактика формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища¹¹.

У подальшому під «освітнім середовищем ЗВО», який здійснює освітню діяльність у міжкультурному регіоні, будемо розуміти різномірне полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище побудови власної життєвої траєкторії, що забезпечує створення умов для розвитку особистості, її майбутньої самореалізації. Освітнє середовище є впорядкованою, цілісною сукупністю компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в ЗВО здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу в інтересах особистісного розвитку всіх її суб'єктів.

Зазначимо, що освітнє середовище сучасного закладу вищої освіти педагогічного спрямування складається з таких основних компонентів:

- інноваційно-гуманістичне освітнє середовище як чинник соціалізації майбутнього вчителя та розвитку його творчої особистості. Вимоги принципу гуманізації зреалізуються на всіх складових освітнього середовища ЗВО;

- психологічно безпечне освітнє середовище, як умова збереження і зміцнення психічного здоров'я викладачів та студентів. Важливу роль у цьому відіграє адміністрація, психологічна служба ЗВО, діяльність всього педагогічного колективу і кожного педагога зокрема;

- загальний високий рівень культури та професіоналізму викладачів; високотехнологічне оснащення освітнього процесу; якісна організація побуту суб'єктів освітнього процесу; змістовна й наповнена особистісним сенсом спільна діяльність викладачів та студентів; коло інтересів, потреб, нахилів студентів; відповідальне ставлення до навчання, самоврядування та колективних форм діяльності; толерантне відношення до інших людей.

⁹ Grant C. A. (1983). Multicultural teacher education Renewing the discussion, с. 29-32.

¹⁰ Елизарова Г. В. (2001). Формирование межкультурной компетенции студентов..., с.112.

¹¹ Аркусінська А. (2004). Міжкультурна освіта: порадник для вчителя, с.10.

У структурі освітнього середовища ЗВО можна виокремити такі компоненти: особистісний (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки та взаємовідносини між ними); аксіологічно-смісловий (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура); інформаційно-змістовий (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні, соціальні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу); організаційно-діяльнісний (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управлінські структури та механізми); просторово-предметний (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень)¹².

Слід зазначити, що процес формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів у ЗВО є багатограним і насамперед передбачає формування та розвиток інтелекту професійно-спрямованої особистості, її комунікативного досвіду та культурного самовизначення, вироблення особистісної позиції в діяльності, індивідуальних форм спілкування з представниками інших культур. Численні наукові розвідки та наш власний досвід роботи дозволяє стверджувати, що в основу формування міжкультурної компетентності в ЗВО доцільно покладати комплексний підхід, що поєднає особистісно-діяльнісний (освітній процес скеровується на допомогу, підтримку, та розвиток особистості); міжкультурний (врахування культурного різноманіття, відкритість та повага до інших культур, засвоєння знань про них і розвиток культурних обмінів); проблемно-проектний (включеність діагностико-кваліметричного забезпечення в проблемне завдання) підходи.

Процес формування міжкультурної компетентності студентів характеризується певними зв'язками і залежностями, які відображуються в принципах формування міжкультурної компетентності¹³. Принципи містять суспільні орієнтири на необхідність культивування міжкультурної компетентності як суспільної та особистісної цінності. Виділяють наступні принципи формування міжкультурної компетентності (М. Рожков, Л. Байбородова, М. Ковальчук): принцип суб'єктності, принцип створення толерантного середовища, принцип адекватності, принцип спрямованості формування толерантної особистості, принцип діалогічності¹⁴.

Принцип суб'єктності, який передбачає орієнтацію на активність самого студента, його самостійність та ініціативу, стимулювання його самовиховання й самокорекції під час взаємодії з представниками інших етнічних груп. Принцип адекватності, який передбачає облік у педагогічній взаємодії різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; принцип індивідуалізації зазначає необхідність створення умов для формування міжетнічної толерантності студентів магістратури, формування толерантної свідомості та поведінки, вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного суб'єкта освітнього процесу.

Принцип створення толерантного середовища потребує формування у ЗВО гуманістичних відносин, суть яких реалізація права кожного на своєрідне ставлення до оточуючого середовища й самореалізація. Діяльність педагогів повинна бути спрямована на формування відносин, що ґрунтуються на поважливому, терпимому стилі спілкування з людьми різної національності, етносу, культури, звичаїв, а також уміння долати міжетнічні конфлікти. Принцип спрямованості формування толерантної особистості, передбачає організацію допомоги студентам у становленні, збагаченні та вдосконаленні їх людської сутності, формуванні міжетнічної толерантності. Принцип діалогічності передбачає, що орієнтація студентської молоді на толерантну взаємодію значною мірою залежить від діалогічності освітнього процесу, від наявності між педагогами та студентами відносин, що ґрунтуються на взаємній повазі й прийнятті, від готовності до спілкування¹⁵.

¹² Аркусінська А. (2004). Міжкультурна освіта: poradnik dla vchitelja, s.10.

¹³ Чередниченко Л. А. (2012). Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя..., с.122

¹⁴ Лимар Ю.М.,Чекан Ю.М. (2019). Нові професійні ролі вчителя в умовах нової української школи, с.100-102.

¹⁵ Там само, с.100-103.

Принцип культуровідповідності зумовлює розкриття змісту занять у взаємозв'язку з національними основами знань про історичні шляхи розвитку різних народів, що створюватиме умови для формування міжкультурної компетентності студентів. Принцип єдності загальнолюдських і національних цінностей забезпечує у змісті освітнього процесу органічний зв'язок і духовну єдність української національної культури з культурою народів світу, розвиток культури всіх національних меншин, що проживають на території України. Важливими принципами формування міжкультурної компетентності в ЗВО є реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, його проблемної організації; лінгвокультурної й професійної спрямованості навчання; міждисциплінарних зв'язків; ціннісно-рефлексивної взаємодії в організації іншомовного спілкування; принцип врахування рідної мови і культури.

Варто зазначити, що важливим результатом формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів є розвиток у них таких якостей і здібностей, як здатність до неперервної освіти, що передбачає наявність прагнення розширювати знання про культурне життя різних країн і рідної країни, міжкультурної адаптації, здатності до рефлексії, толерантності та емпатії¹⁶. Прагнучи впроваджувати в освітній процес засади міжкультурної освіти, майбутній учитель має вміти:

- усвідомлювати, що культура – це складна і різноманітна цілісність;
- керуватися переконанням, що всі культури однаково ціннісні;
- вчити поваги та пошани до різних відмінних культур;
- дотримуватися принципу рівних прав для всіх людей;
- презентувати різні думки та погляди;
- виділяти час для рефлексії та вільної дискусії, під час якої кожний може висловлювати власну точку зору;
- частіше створювати можливості для особистих контактів з представниками інших культур.

Наголошуючи на особливій ролі учителя як носія нових знань, ретранслятора створеної попередніми поколіннями інформації, вихователя гуманістичних ідеалів громадянського суспільства, слід орієнтувати освіту ЗВО, який здійснює освіту в полікультурному регіоні, у річище інноваційно-гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу.

У самому загальному випадку, гуманізація освіти передбачає створення такого змісту, форм і методів навчання та виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності, її пізнавальних здібностей, особистих якостей, в першу чергу, тих, за допомогою яких особистість може і хоче навчатися, особисто зацікавлена в тому, щоб ефективно сприймати навчальні й виховні впливи. Основною функцією навчання при цьому стає формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем інтелекту, мотивованими і високими громадсько-значущими цілями й ідеалами.

Гуманізація змісту на всіх рівнях освіти є виявом нового мислення світового співавторства стосовно глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до особистості загалом, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, розумових, фізичних і моральних якостей. Пріоритетна роль у гуманізації школи належить мовній, літературній, естетичній освіті, людинознавчим курсам, завдяки яким учні краще пізнають навколишній світ і себе та свою роль у ньому, оволодівають уміннями самоорганізації, саморегуляції поведінки у суспільних і природничих вимірах.

Для інноваційно-гуманістичної спрямованості освітнього процесу в школі, яка здійснює освітню діяльність у міжкультурному середовищі, надзвичайно важливою є правильно організована співпраця в трикутнику «учитель – учень – батьки» (загальноприйнятий термін «педагогіка партнерства»). Для всіх суб'єктів освітнього процесу в сучасній загальноосвітній школі вказана тріада є основою не тільки виховання та

¹⁶ Ostrovska M., Khiminets V., Ostrovsky A. (2021). Competence and innovative, humanistic education..., с.1-2.

духовного зростання учнів, а й фундаментом їх соціального та фахового формування, подальшої успішної життєвої траєкторії.

На рівні сім'ї це: створення стимулюючої духовної та морально-психологічної атмосфери; інтеграція зусиль зі школою; оволодіння необхідним обсягом психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

На рівні діяльності педагога: стимулювання інтелектуального і творчого пошуку, вміння бачити проблеми та шляхи їх розв'язання; пріоритет відносин співробітництва, співтворчості; модернізація форм, методів навчання та виховання.

На рівні діяльності адміністрації навчальних закладів: підбір педагогічних кадрів відповідного рівня, здатних сприяти творчій праці учнів, вивчення їх педагогічної майстерності; забезпечення умов для діяльності педагогів, підвищення їх загальнокультурного та професійного рівня.

Співпраця учителя і учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб учні володіли не тільки певною сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вміли брати відповідальність за свою діяльність.

Тільки спільний творчий пошук, творча праця, усвідомлена та правильно організована педагогіка партнерства стають джерелом збагачення досвіду міжособистісних стосунків всіх суб'єктів освітнього процесу та механізмом розвитку громади в міжкультурному середовищі. Розуміння закономірностей розвитку міжкультурного середовища, правильне використання його можливостей у громаді, може істотно вплинути на освітній процес, його якість і готовність учнів до самореалізації. Крім того, педагогіка партнерства дає змогу успішно будувати стосунки учнів з представниками інших націй і народностей, які проживають у регіоні. Без взаємодії з представниками інших національних меншин, які проживають у полікультурних громадах, без розуміння своїх та їхніх прагнень і почуттів неможливо досягти спільних цілей громади. Варто усвідомлювати, що саме на цій основі формуються здатності до майбутнього життя в міжкультурному середовищі, в якому переплелися культури, релігії, традиції та звичаї багатьох народів світу. Правильно організована і зреалізована в повному обсязі та ефективно діюча педагогіка партнерства стає одним із ключових елементів створення інноваційного середовища в сучасній школі, яка здійснює освітній процес в міжкультурному середовищі¹⁷.

Для досягнення цього освітній процес у системі фахової підготовки майбутнього вчителя у педагогічному ЗВО, має базуватися на об'єктивно існуючих загальних положеннях і принципах. Серед них можна виділити такі¹⁸:

- духовний принцип, в основі якого закладено поняття про гармонійне співіснування людини, держави і розумно та прагматично збудованого світу. Згідно цього принципу освіта покликана формувати систему ідеалів, які народжують прагнення і волю до цілепокладального життя в суспільстві за загально визнаними принципами людської моралі та законами природи;

- гуманістичні і демократичні засади, які передбачають розвиток здібностей, творчої потенції, фахових компетенцій, волі особистості в ім'я активного процесу життєтворення та прогресивного розвитку соціуму;

- комунікативний принцип, що спрямований на сучасне науково обґрунтоване розуміння себе і свого місця у своїй країні, світовій спільноті та реально існуючому природному середовищі;

- особистісно діяльнісні мотиви, спрямовані на мотивоване фахове зростання та реалізацію себе як особистості і частини реально існуючого світу.

¹⁷ Островська М. Я., Островський О.О. (2021). Психолого-педагогічні аспекти формування..., с.146-168.

¹⁸ Химинець В.В. (2018). Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування..., с.43-51.

Власне, ці положення і принципи визначають парадигму особистісно зорієнтованого навчання майбутніх учителів, яке базується на вічних цінностях процесу пізнання і прагненні особистості до самовдосконалення, духовного і фізичного розвитку, а отже і створюють основу для розбудови громадянського суспільства. Сучасний учитель, крім загальних і фахових компетенцій, наукового світогляду, має досконало володіти організаційно-педагогічними (організованість та послідовність у діях, педагогічний такт, об'єктивність в оцінюванні тощо), моральними (чесність, справедливість, повага до учнів тощо) та комунікативними (вміння встановлювати контакт та слухати, педагогічний та психологічний такт тощо) компетенціями. Саме тому, навчальний план професійної підготовки майбутнього вчителя у ЗВО є гуманістично спрямованим і відводить у структурі та змісті професійної підготовки основну роль дисциплінам психолого-педагогічного циклу і практиці безпосередньо в школі. Акцент на педагогічних факультетах у ЗВО в усіх напрямках педагогічної підготовки майбутніх учителів робиться на впровадженні у практику навчання нових підходів до організації і використанні сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі. Компетенції закладаються в освітній процес ЗВО технологіями, змістом освіти, стилем функціонування навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Розробляючи і впроваджуючи інноваційні технології у навчальний процес ЗВО, слід активно формувати ставлення студентів до педагогічної роботи: стимулювати мотивацію до дослідницького навчання, розвитку критичного мислення, виробляти прагнення займатися самоосвітою та позааудиторною роботою упродовж всього життя.

Підготовлений вчитель усвідомлює, що сім'я не є ізольованим мікросередовищем: багатоканальні зв'язки з'єднують її з суспільством і громадою; різноманітні зовнішні чинники впливають на економічний і суспільний стан сім'ї, її виховну функцію та процес навчання. Для міжкультурного середовища до найважливіших педагогічних чинників освітньої діяльності, вчителя варто, віднести вміння належно організовувати комунікативну діяльність, налагоджувати взаємини та, найголовніше, встановлювати правильні стосунки між членами багатонаціональної громади, батьками й учнями. Надзвичайно важливим є знання, або, принаймні, розуміння вчителем мов національних меншин, представники яких проживають у громаді. Важливим є і вміння вчителя використовувати в освітньому процесі знання та інформацію про особливості історичного розвитку регіону, традиції, ментальність і звички його населення. Учень у такого вчителя вчиться проявляти зацікавленість, допитливість, правильно ставити запитання, робити висновки з такої діяльності та через цей процес здобувати нові знання. З одного боку, вчитель допомагає розвинути природну допитливість і процес мислення в учня молодшого шкільного віку, а з іншого – формує вміння спрямовувати її в дослідницьке русло, а, в подальшому, вміння отримані знання використовувати на практиці для вирішення майбутніх проблем полікультурного життя.

Успішним, підготовленим до інноваційно-гуманістичної освітньої діяльності в полікультурній громаді, можна назвати вчителя, який:

- насамперед є свідомим громадянином держави, володіє знаннями про права, свободи й обов'язки людини в демократичному суспільстві, розуміє сутність міжкультурного громадянського суспільства, здатний до ефективної організаторської діяльності, вміння попереджувати та толерантно розв'язувати побутові та шкільні конфлікти;

- є новатором, підготовленим до створення інноваційного освітнього середовища, успішного впровадження ефективних традиційних і новітніх методик, технологій і прийомів навчання та комунікації;

- усвідомлює власну національну ідентичність, володіє загальнокультурними компетентностями, розуміє культуру й обізнаний з її досягненнями, знайомий з кращими творами літератури та мистецтва народів, що проживають на території громади;

- є одночасно фасилітатором і психологом, постійно дбає про психічне та фізичне здоров'я учнів, сприяє їхньому творчому зростанню й індивідуалізації;

- обізнаний в основах та особливостях педагогічного спілкування та комунікативної взаємодії, здатний обстоювати власну позицію та через компроміси досягати запланованих педагогічних результатів;

- сповідує принцип «освіта упродовж життя» та безперервно навчається, постійно генерує нові ідеї, продукує ініціативні підходи до впровадження їх у життя з метою розвитку як власного, так і розвитку учнів, громади та держави;

- обізнаний в інформаційно-комунікаційних технологіях, усвідомлює перспективи їхнього використання в освіті, вміє отримувати та використовувати достовірну інформацію, відповідно до вимог постіндустріального суспільства.

Ознаками рівня сформованості міжкультурної компетентності в майбутніх учителів можна вважати наступні: психологічна готовність до співпраці з представниками інших культур; відкритість до пізнання інших культур та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; уміння розмежовувати колективне та індивідуальне у комунікативній поведінці представників інших культур; володіння сучасними комунікативними засобами; здатність змінювати поведінкові моделі спілкування в залежності від ситуації; дотримання суспільних норм етикету в процесі комунікації; готовність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи. Особлива роль у процесах підготовки такого вчителя відводиться ЗВО і розпочатій реформі в загальній середній освіті України. Керівні та освітні інституції ЄС, рекомендують Україні в системі неперервної освіти, в контексті запровадження Концепції НУШ та адміністративної реформи в областях, здійснити наступне: структуру освіти (дошкільної, шкільної, вузівської та післядипломної), її місію, мету, зміст та інституційний супровід привести у відповідність із європейськими стандартами і принципами; запровадити профільне навчання в старшій школі і від знанневої навчально-виховної парадигми перейти до компетентнісної освітньої (для цього ввести 12-річну профільну школу та реформувати змістову основу освіти); сформувати через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йдеться про учнів, студентів, учителів, їх ментальність, культуру, демократичні основи співіснування міжкультурного середовища тощо).

Література:

1. Аркусінська А. (2004). Міжкультурна освіта: poradnik для вчителя. Варшава: «Ортдрук». 176 с.
2. Бахов І. С. (2012). Особливості та принципи міжкультурного спілкування студентів в процесі навчання іноземних мов / Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. № 7 (242). Ч. I. 222-230.
3. Бацевич Ф. С. (2007). Словник термінів міжкультурної комунікації. К.: Довіра, 205 с.
4. Братко М. В. (2014). Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. № 22. 15-21.
5. Войлошникова В. Е., Величко А. О. (2014). Міжкультурна освіта – складова успішної соціокультурної адаптації // Вісник ДонНУ. Сер.: Право. 15-23.
6. Елизарова Г. В. (2001). Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. д-ра пед. наук. СПб. 371 с.
7. Лимар Ю.М.,Чекан Ю.М. (2019). Нові професійні ролі вчителя в умовах нової української школи // Інноваційна педагогіка. Вип.15. Т.2. 100-103.
8. Островська М. Я., Островський О.О. (2021). Психолого-педагогічні аспекти формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи // Матеріали X Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читань. Київ. 146-168.
9. Химинець В.В. (2018). Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної педагогічної освіти: Європейський вимір // Післядипломна освіта в Україні. № 2. 43-51.
10. Чередниченко Л. А. (2012). Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук. Харків. 255 с.

11. Grant C. A. (1983). Multicultural teacher education Renewing the discussion: A response to Martin Haberman// Journal of Teacher Education. Vol. 34, № 2. 29-32.
12. Ostrovska M., Khiminets V., Ostrovsky A. (2021). Competence and innovative, humanistic education as the basis of sustainable development of the modern world // 3rd Eastern European Conference of Management and Economics. Slovenia, Ljubljana School of Business SHS Web of Conferences EECME. v. 111, 7 s. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101019>.
13. Khymynets Vas., Holonič J., Khymynets Vol. (2020). Innovative educational activities. USA Fairmont: Academic publishing Fairmont. 320 s.

3.5. The Art of Plastic (Portrait) as a Means of Civic Education in a Modern School

Petro Khodanich

PhD in Pedagogical Science, Docent

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Myhajlo Khodanich

Teacher

Transcarpathian Academy of Arts

Uzhhorod, Ukraine

Abstract. The pedagogical potential of the art of sculpture, in particular the portrait genre in the educational process of a modern school, is studied on the example of the creative work of sculptors of Transcarpathia. Researchers focus on socio-cultural, historical and political influences on the artistic and stylistic features of the portrait, determining the circle of portraits, the process of introducing the so-called «social realism», which influenced the work of sculptors. The role of portrait art in the formation of the Ukrainian national idea is studied. The subject of the research is the works of leading sculptors who worked in the genre of portraiture.

Keywords: memorial sculpture, portrait, pedagogy, educational process, freedom of creativity, artistic image, tradition, innovation.

Мистецтво пластики (портрет) як засіб громадянського виховання у сучасній школі

Петро Ходанич

кандидат педагогічних наук, доцент

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

Михайло Ходанич

Викладач

Закарпатська художня академія

м. Ужгород, Україна

Анотація. Досліджуються педагогічний потенціал мистецтва скульптури, зокрема портретного жанру у навчально-виховному процесі сучасної школи на прикладі творчого доробку скульпторів Закарпаття. У полі уваги дослідників соціокультурні, історичні та політичні впливи на художньо – стильові особливості портрета, визначення кола портретованих, розглядається процес запровадження так званого «соцреалізму», що вплинуло на творчість скульпторів. Досліджується роль мистецтва портрета у формуванні української національної ідеї. Предметом дослідження обрано твори провідних скульпторів, які працювали у жанрі портрета.

Ключові слова: меморіальна скульптура, портрет, педагогіка, навчальний процес, свобода творчості, художній образ, традиція, новаторство.

Одним із наскрізних завдань Нової української школи є насамперед виховання національно свідомої особистості, людини-гуманіста, яка усвідомлює свої громадянські права і обов'язки, поважає національну і людську гідність представників інших народів. Запропонований при цьому компетентнісний підхід у процесі навчання орієнтує вчителя на залучення широкого педагогічного інструментарію форм, різноманітних видів інноваційних

методів, уміння виходити за межі окремого предмета, теми заняття, що, врешті, спонукає учнів до аналітичного самостійного мислення, розвитку здатності використовувати у процесі здобуття знань та умінь додаткову інформацію, розвивати критичне мислення.

Особливе місце у процесі громадянського виховання належить літературі та мистецтву, адже саме у них у досконалій художній формі відображається буття нації. Художній образ у художній літературі, образотворчому мистецтві, музиці і театральних постановках, кіно сприймається як реальність і впливає на психоемоційну сферу реципієнта, викликаючи відповідні реакції, і чим образ більш естетично досконалий, тим він легше запам'ятовується, сприяє критичному та творчому сприйняттю, викликаючи відповідні почуття захоплення, а чи й осуду.

Цю особливість використання мистецтва у навчальному процесі помічаємо ще в античні часи. У новий час література і мистецтво стали невід'ємною складовою навчального процесу. Одним з дієвих засобів впливу на людську свідомість вважається мистецтво пластики. Важко уявити якое місто в Україні чи європейських містах без пам'ятника відомому діячу чи певного меморіального знаку. Всі ці більші чи менші скульптури спонукають до осмислення історичних та культурних цінностей, які, врешті, ментально творять національну ідею.

Скульптура – особливий вид мистецтва, його художньо-образний характер багато в чому залежить від стану суспільного розвитку, державницької ідеології, корпоративно-класових уподобань, соціокультурного досвіду певної епохи, релігії. Жанр портрета, як один з різновидів мистецтва пластики, так само тісно пов'язаний з політичним, соціальним і культурним життям суспільства, головним завданням портрета є увіковічення особи. Досвід скульптурного зображення єгипетських фараонів, знатних римлян, середньовічних лицарів, державних достойників і культурних діячів пізніших епох засвідчили постійний пошук художньої виразності.

Україна – держава з поважною європейською культурою, тут вагомим фактором формування загальнонаціонального культурно-історичного простору належить регіональним культурам.

Закарпаття як найзахідніша частина сучасної України упродовж століть, аж до 1945 р., перебувало у володінні королівства Угорщини, згодом Австро-Угорщини. Відповідно, у містах Ужгороді, Берегові, Мукачеві встановлюються різноманітні пам'ятні знаки, присвячені угорським королям, аристократам, чиї зображення мають за мету утверджувати належність цієї землі угорській короні. Популярними стають статуї античних богів («Геракл», «Меркурій» в Ужгородському замку), зображення Ісуса Христа і святих. У минулому скульптури виконувалися переважно професійними скульпторами і ливарниками на місцевих металургійних заводах в м. Ужгороді, селах Фрідешеві (неподалік м. Мукачева), Довгому, Т. Реметах, Косівській Полянці. Найбільш помітною постаттю серед скульпторів минулого на Закарпатті був Іван Петридес (1861-1920).

Найбільш помітним здобутком у галузі монументальної скульптури часів Австро-Угорщини став пам'ятник відомому угорському поету, викладачу Ужгородської гімназії Дойко Габору (скульптор А. Самовольський, 1913, мармур).

Мистецтво пластики аж до початку ХХ ст. розвивається переважно в галузі церковного різьблення. Розп'яття і ручні хрести, постаті святих, ангелів, престולי та іконостаси для багатих єпархіальних храмів виконують майстри з угорських міст, словацьких – Кошиць, Михайлівець, Гуменного, сільські церкви прикрашають вироби місцевих майстрів. На цей час не відомо, щоб місцеві різьбярі, зокрема автори сакральних різьб Франциск Тек, Дмитро Молнар, Базиліус Лендел, Олександр Сабов, Мартин Духнович, Стефан Ковач, Онуфрій Кокодиняк, Іван Будиш, Іван Крайняк спеціалізувалися на різьблених портретах – інтересом їх творчої уваги було зображення Ісуса Христа та святих.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що сьогодні мистецтво пластики на Закарпатті посідає вагоме місце у процесі розбудови держави, сприяє утвердженню української національної ідеї, а разом показує приклад шанобливого ставлення до історії та

культури народів, які століттями проживають на цій території. Загалом інтерес до портрета у крайовій пластиці помічаємо упродовж усього ХХ ст., але найбільш динамічний процес його творення – у другій половині ХХ ст., що пов'язано насамперед зі зміною політичних режимів (Австро-Угорщина, Чехословаччина, СРСР, Незалежна Україна), формуванням національно свідомої культурної і творчої еліти. Розуміння цих особливостей культурно-історичного процесу, як і знання специфіки художнього образу в мистецтві пластики, відкриває широкі можливості щодо використання цього потенціалу в навчально-виховному процесі.

На сьогодні у багатьох містах і селах краю встановлено низку пам'ятників, меморіальних дошок і пам'ятних знаків видатним особам. Предметом розгляду нашої статті є портрет у закарпатській пластиці, а об'єктом – його художньо-стилістичні особливості.

Розглядувана тема не знайшла належного наукового інтересу у мистецтвознавстві «радянського періоду», тому відсутні дисертаційні дослідження, монографії та книги з цієї проблематики. Побіжно тему жанру скульптурного портрета розглядали В. Моздир¹, В. Мартиненко², Г. Островський, Л. Біксей, але у їх працях відсутній аналіз художньо-стильових характеристик творів, становлення тематики творів тощо.

У час Незалежності України ця тема розглядається у контексті мистецтва Закарпаття загалом, зокрема в монографіях І. Небесника³, Р. Одрехівського⁴, П. Ходанича та М. Ходанича⁵, окремих статтях О. Гаврош, М. Сирохмана, Є. Шевченка, А. Григорука, О. Масляника, передмовах до художніх альбомів М. Михайлюка⁶, І. Маснюка⁷, Б. Коржа⁸, В. Сідака⁹, Ю. Павловича¹⁰, І. Гарапка, М. Поповича, І. Бровді, В. Сопільняка, В. Олашина та ін.

Тема використання творчого потенціалу монументальної, меморіальної і станкової скульптури Закарпаття у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи загалом залишається поза увагою дослідників і в наш час.

Після злуки Підкарпатської Русі з Чехословаччиною у 1919 р. почалася епоха своєрідного українського (руського) національного відродження, що позначилося зростанням інтересу до народного мистецтва краю, формуванням нової верстви освітньої, культурної та творчої інтелігенції, творчих осередків. За підтримки Міністерства шкільництва у 1924 р. в Празі відбулася виставка «Життя і мистецтво Підкарпатської Русі», за матеріалами якої видано ілюстрований каталог (упор. С.К. Маковський), у 1930 р. така ж виставка відбулася в м. Брно. На цих виставках було представлено різьблені дерев'яні хрести, фрагменти іконостасів, царські ворота, ікони – все це засвідчило досить високий рівень крайового пластичного різьблення. Однак професійна пластика на цих виставках відсутня. Вагома роль у розвитку мистецтва дерев'яної пластики належить Ясінянській державній деревообробній школі, відкритій у 1925 р., тут навчали мистецтва різьби, рельєфної та круглої пластики. У 1927 р. художники-педагоги Й. Бокшай та А. Ерделі відкривають в Ужгороді Приватну школу рисування, а у 1931 р. створюють «Товариство діячів образотворчого мистецтва на Підкарпатській Русі», митці якого створили відому закарпатську школу живопису.

За часів Чехословацької Республіки підвищується інтерес до історії Підкарпатської Русі як однієї з її федеральних земель, вивчається характер автентичної культури русинів-українців, народного мистецтва, що сприяло розвитку освіти, науки, літератури і мистецтва. Значна роль у цьому процесі належить громадським організаціям, так, уже в перші роки

¹ Моздир В. (1980). Українська народна скульптура.

² Свіда В. (1987). Скульптура: альбом.

³ Небесник І. (2000). Художня освіта на Закарпатті.

⁴ Одрехівський Р. (1998). Різьбярство Лемківщини.

⁵ Ходанич П., Ходанич М. (2020). Дерев'яна пластика Закарпаття: монографія.

⁶ Там само, с. 140-145.

⁷ 33 скульптури Івана Маснюка: альбом (2014).

⁸ Корж Б. (2018). Скульптура. Графіка: альбом.

⁹ Сідак В. (2006). Дерев'яна скульптура: альбом.

¹⁰ Ходанич П., Ходанич М. (2020). Дерев'яна пластика Закарпаття, с.202-206.

існування республіки «Просвіта», товариство ім. О. Духновича, вчительські товариства висувають думку про створення пам'ятників видатним історичним та культурним діячам, прогресивна діяльність яких у часи Австро-Угорщини заперечувалася. Все це стало поштовхом для розвитку мистецтва пластики. Найбільш помітною постаттю в скульптурі міжвоєнного періоду стала Олена Мондич (у дівочтві Шіналі), випускниця Празької академії образотворчих мистецтв (1925). Упродовж кількох років вона створює відомі пам'ятники: президенту Чехословаччини Г.-Т. Масарику (1928, бронза, Ужгород, не зберігся), закарпатським письменникам-будителям Є. Фенцику (1926, мармур, м. Ужгород), О. Митраку (1931, м. Мукачеві), О. Духновичу (1931, м. Виноградово). Монументальні твори О. Мондич виконані у стилі академічної пластики, вирізняються виваженістю об'ємів, увагою до деталей обличчя, одягу, характерної форми прообразу, як це найбільш виразно виявилось у монументі Г.-Т. Масарику, який постає у вигляді стрункого молоджавого європейця, дещо романтичного. Ця ж мисткиня виконала камерні бюсти у бронзі А. Добрянського, О. Духновича та інших культурних та історичних діячів, які стали окрасою гімназій та горожанських шкіл.

У період Другої світової війни територія краю стає розмінною монетою між гітлерівською Німеччиною і гортіївською Угорщиною, яка після поразки Карпатської України у березні 1939 р. окупувала Закарпаття. Завойовники знесли пам'ятник Г.-Т. Масарику і кілька бюстів видатним закарпатським українцям-просвітителям. Натомість, як символ утвердження режиму, встановили в Ужгороді навпроти колишньої крайової «Просвіти» пам'ятник завойовнику міста і колишньої домінії Унг неаполітанському лицарю Філіпу Другету, який на початку XIV ст. допоміг своїм родичам здобути угорську корону. У цьому факті маємо яскравий приклад утвердження засобами мистецтва ідеї поневолення. Після війни рішенням уряду Закарпатської України цей пам'ятник було знесено.

Тому є не правильною думка В. Мартиненко, яка пише, що «на Закарпатті до Радянської влади практично не існувало пластичного мистецтва, хіба що народне різьбярство»¹¹.

Після возз'єднання 1945 р. Закарпаття з УРСР пластичне мистецтво зазнає нового імпульсу, що пов'язано насамперед з процесом інтенсивної радянзації краю. Перша хвиля цього процесу пов'язана зі створенням і упорядкуванням чисельних поховань червоноармійців. Однак скульптурна частина цих об'єктів не відзначалася високою мистецькою якістю, з часом на їх місці постали нові стели, надгробки, меморіальні знаки.

Компартійна ідеологія наполегливо насаджувала в Закарпатській області (нова назва колишньої Закарпатської України) «ленінський план монументальної пропаганди». Як результат, у містах і селах, на території навчальних закладів, підприємств, військових частин встановлюються пам'ятники Леніну, Сталіну, Марксу, Енгельсу, Горькому тощо. Більшість скульптур, які в наказовому порядку зведені наприкінці 40-х – 60-х рр., були бетонними чи гіпсовими копіями творів відомих радянських скульпторів. Серед доробку закарпатських майстрів пластики цього періоду найбільш помітними є твори І.І. Гарапка (1909 – 2002), випускника Празької вищої художньо-промислової школи, який спеціалізується в монументальній і станковій скульптурі. На замовлення він виконав ряд ідеологічних творів, найбільш помітними можна назвати рельєфи-рондо Маркса і Енгельса, ці портрети у бронзі були встановлені на кам'яному обеліску на одному з Ужгородських майданів у 1947 р. І.І. Гарапка як скульптора вважають зачинателем нового етапу закарпатської пластики і портрета зокрема, серед творів майстра високими художніми якостями виділяються портрети громадського діяча О. Борканюка, поета Д. Вакарова (1974). Портрети стали основою для створення пам'ятників цим особистостям, відповідно у м. Рахові та рідному селі Д. Вакарова Ізі. І. Гарапка також виконав меморіальні дошки з портретами письменників Ф. Потушняка, М. Томчанія, Ю. Гойди, а також створив низку станкових рельєфів із портретами відомих художників.

¹¹ Свіда В. (1987). Скульптура: альбом.

У післявоєнний період інтерес до створення портретів підсилюють і регулярні обласні художні тематичні виставки, виставки народного мистецтва. Дотримуючись «плану монументальної пропаганди», компартійне керівництво орієнтує митців до створення портретів партійних і радянських державних діячів, історичних постатей, які сповідували ідеї марксизму, а також передовиків праці, що відповідало так званій класовій ідеї. Неодмінним атрибутом кожної художньої виставки стають портрети-погруддя партійних вождів, виконані переважно у гіпсі. Більшу мистецьку цінність мають твори круглої та рельєфної пластики у дереві, портретні зображення стають органічною складовою декоративної пластики, зокрема на тарелях, шкатулках.

Серед різьбярів-портретистів виділяється випускник колишньої Ясінянської деревообробної школи В.М. Асталощ, він створює ряд рельєфів із портретами вождів. Як своєрідне досягнення майстра дослідник українського різьбярства М.І. Моздир¹² називає його рельєф «Ленін серед гуралів» (1962) та рельєфну композицію, створену за схемою українського народного живопису до 100-річчя з дня смерті Т.Г. Шевченка, згідно з якою життєпис особи, портрет якої розташований у центрі композиції, розвивається в оточуючих клеймах. Цей самий майстер вирізьбив портрети сучасних йому політичних діячів-революціонерів Фіделя Кастро і Патріса Ломумби¹³. Рельєфні портрети Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка на різьблених тарелях, окремих скульптурних композиціях виконали різьбярі В.О. Смердул, Ф.І. Бабинець, М. Тулайдан, Ю. Куля та ін. Художньо-стильові особливості та характер різьблення їх творів відповідають принципам народної дерев'яної пластики, головне завдання майстри вбачали у схожості портретованих.

Якісно новий підхід до портретного жанру запропонував В.І. Свида (1913 – 1989). Пошук художньо-образної мови в жанрі портрета цього майстра тривав упродовж майже двох десятиліть. У 1970 р. на той час уже визнаний майстер станкової дерев'яної пластики виконав рельєфну композицію «Опришок М. Шугай», яка й започаткувала низку багатофігурних творів круглої пластики з використанням жанру портрета. Багата творча спадщина лауреата державної премії ім. Т.Г. Шевченка (1984) дозволяє виділити кілька своєрідних тематичних і художньо-стильових груп портретованих.

Перша група: зображення історичних та культурних діячів краю. До кращих творів майстра можна віднести зображення партійного і громадського діяча О. Борканюка – «На Сході воля. О. Борканюк» (1972); закарпатських партизанів – «Командир партизанського з'єднання В. Русин» (1972), «Зрадником не буду. І. Локота» (1972); вчених – І. Орлая («І. Орлай у друзів на Закарпатті», 1973), Ю. Венеліна – Гуци («В рідній хаті. Ю. Венелін-Гуца», 1973), письменника І. Ольбрахта («На Верховині. І. Ольбрахт», 1976).

Друга група: митці, сучасники. Серед відомих творів: «Закарпатські художники в Підмосков'ї, в гостях у земляка І.Грабаря», «Найстаріші художники Закарпаття – А. Ерделі, Й. Бокшай, Е. Грабовський», «Й. Бокшай і Р. Кент на етюдах» (усі – 1976); композиція на честь лісорубів-переможців міжнародних змагань – «І. Чуса та В. Шорбан – герої Монреалья-67» (1975), «Герой Соціалістичної праці Ю. Пітра в полі» (1976). Усі ці твори виконані в традиційній для митця художньо-стилістичній манері народного різьблення з явними елементами академічного трактування скульптури, що продиктовано конкретністю зображень, передачею індивідуальних рис портретованих, акцентом на вагомість їх місця у політичному та соціальному просторі. Різьбяр задля посилення конкретизації художнього образу використовує різноманітні професійні атрибути: лісоруби зображені з сокирами, Ю. Пітра – на тлі високої кукурудзи і з зіркою Героя соцпраці на грудях, художники – з етюдниками і полотнами, політичний діяч О. Борканюк – з прокламацією в руках, а партизан В.Русин – з автоматом і біноклем.

Третя група: родинне коло різьбяр. Вершинним твором тут виступає «Моя сім'я» (автобіографічна композиція), (1985). Це багатофігурна композиція, де постає автопортрет Василя Свида, постаті дружини, сина і доньки, онуків.

¹² Моздир М.І. (1980). Українська народна скульптура.

¹³ Одрехівський Р.В. (1998). Різьбярство Лемківщини.

Загалом, портрет у творчій спадщині В.І.Свиди – це вагома складова всього українського різьбярства. Майстер, орієнтуючись на досвід народного різьблення, зумів знайти власну пластичну мову, нові художньо-образні прийоми у відтворенні образу конкретної людини в її історичному часі.

Значний вклад у розвиток пластичного мистецтва краю, зокрема і портретного жанру, зробили скульптори М. Попович (1930-2011) і К. Лозовий (1930-1976). Випускники Львівського інституту декоративно-прикладного мистецтва, вони приїхали на Закарпаття в 1960-х рр. як викладачі Ужгородського училища прикладного мистецтва. Заради заробітку були змушені виготовляти помпезні портрети вождів і генералів, але на виставках експонують твори станкової скульптури, портрети. Творчий тандем цих скульпторів позначений створенням низки творів станкової та декоративної дерев'яної пластики. Серед них і вишуканий портрет поета-антифашиста Дмитра Вакарова (1975), виконаний у дереві.

Коло творчих інтересів К. Лозового як портретиста дуже широке. У його творчому доробку переважно зображення людей праці, що загалом відповідало теорії «соцреалізму», серед кращих типових творів його композиція «Рибак» (1969). Скульптор зображує погрудний портрет молодого чоловіка, на його голові накинута плащ, що захищає від води, погляд зосереджений, риси обличчя строгі, немов обтесані морськими вітрами.

Одним із перших творів у круглій дерев'яній пластиці М. Поповича став «Портрет дочки» (1967). Зображення позначено прискіпливою увагою до внутрішнього світу дитини, пластика вирізняється академічною проробкою деталей обличчя, волосся. Цей самий характер пластики помічаємо у його зображенні художника Йосипа Бокшая (1976, шамот), «Портреті жінки» (1972, дерево), «Портреті юнака» (1970, дерево). Особливої уваги заслуговує композиція «Карпатський опришок» (1973, дерево), де скульптор зображує постать опришка Олекси Довбуша з конем. Вражає філігранна обробка поверхні матеріалу, увага до деталі, атрибутів, уміння лаконічно вибудовувати композицію.

М. Попович – майстер рельєфного різьблення. Художньою досконалістю в його творчій спадщині виділяється композиція «Фольклорист П. Лінтур» (1999 р.). Голова відомого збирача казок зображена на тлі розгорнутої книжкової сторінки, що підсилює образну структуру роботи, акцент автора зосереджений на прискіпливому погляді портретованого, що передає його інтерес до сприйняття світу. У цій же творчій манері виконано рельєф «Федір Корятович» (1974, дерево), де руський князь з роду Вітовтів зображений в оточенні своїх вірних чотирьох воїнів.

Особливу роль у становленні і розвитку дерев'яної пластики в краї відіграло Ужгородське училище прикладного мистецтва. З його стін вийшли відомі майстри скульптури і різьбярства І.В. Бровді, Й.Й. Пал, В.Г. Товтин, В.С. Олашин, В.В. Сідак, М.М. Санич, М.О. Белень, Б.В. Корж, П.Є. Матл, Т.І. Руснак, В.В. Рубіш, В.І. Сопільняк, В.М. Роман, В.В. Олашин, В.І. Щур, І. Ісак, І.М. Палаташ, С.І. Голінка, П.М. Ходанич, І.М. Сідун, В.В. Шип, О.О. Мешко та ін. Згодом частина з них продовжила навчання у вищих художніх закладах у Києві, Львові. У їх творчому доробку портрет посідає значне місце, хоча не всі майстри надають перевагу дереву, що пов'язано насамперед зі специфікою самої скульптури, зокрема її експонуванням. Завдяки цим майстрам молодшого покоління у сімдесятих і в наступні роки портрет стає звичним явищем на обласних художніх виставках.

Серед помітних майстрів дерев'яної портретної пластики називаємо: І. Ісак («Опришок Довбуш», 1973; «Малий Юрчик», 1975); В. Олашин («Портрет сина», 1985); П. Ходанич («Портрет письменника І. Сільвая», 1972; «Портрет водія І. Стецяка», 1974); В. Сопільняк («Портрет Паганіні», 1983), П. Матл («Святий Мартин», 2001).

Особливе місце портретна пластика посіла у творчості М. Михайлюка¹⁴. Випускник Львівського інституту, він приніс на Закарпаття своєрідну творчу стилістику львівської школи. Відомі його твори у дереві «Портрет скульптора С. Коненкова» (1973), «Портрет

¹⁴ Михайлюк М. (2003). Молитва душі.

А. Коцки» (1982), «Творець» (1980), «Портрет скульптора Урзі» (1977), «Портрет композитора Є. Мравінського» (1980).

М. Михайлюк відомий автор чисельних монументів, де проявив себе як добрий портретист: пам'ятники в Ужгороді Т. Шевченку (1999, бронза), Августину Волошину (2009, бронза), бюст лікареві А. Новаку (2012, мармур).

Загалом у монументальній пластиці над образами видатних історичних діячів працювали багато скульпторів Серед відомих монументів пам'ятники: Олексі Борканюку, авт. І. Гарапко та І. Барнич (м. Рахів, 1975, граніт); Олександрю Духновичу в Ужгороді, авт. М. Белень (2007, бронза); Кирилу і Мефодію у м. Мукачево, авт. І. Бровді (2005, бронза); князю Корятовичу, авт. В. Олашин (2002, бронза); Ілоні Зріні та Ференцу Ракоці, авт. П. Матл (2003, бронза), останні встановлені на території Мукачівського замку.

Низку портретів у малій пластиці, переважно – медалі у бронзі, створює М. Белень, серед них портрети Мікеланджело, Леонардо да Вінчі, Данте, В. Шекспіра, О. Пушкіна, Т. Шевченка, закарпатських культурно-історичних діячів – А. Бачинського, М. Балудянського, М. Лучкая, І. Орлая, Ю. Венелін-Гуци та ін.

Поряд із зображенням конкретних особистостей, скульптори працюють над пошуком типажів, які уособлюють певні етнічні та національні групи закарпатців, як-от: бойків, лемків, гуцулів, угорців, румунів, словаків, євреїв. Так, М.О. Попович у рельєфній композиції «Верховинці» (1969) шукає типові образи закарпатців, підмічає характерні риси в деталях обличчя, одягу, використовує атрибути, які пов'язані з місцями проживання горян та долинян, їх професійними зацікавленнями та історією. Твір, таким чином, стає своєрідною спробою художника втілити історичні образи. Горельєфні зображення голів двох чоловіків і двох жінок, розміщених в одну горизонтальну лінію, символізують плинність часу. Перша (зліва) голова – зображення типового верховинця: з довгим волоссям, вусами, очі глибоко посаджені, зосереджені, у погляді міць духу, тривога і сподівання, стиснута міцними пальцями бартка символізує волю і звитягу. Поруч – голова жінки у хустці, увага зосереджена на материнській красі. Наступна група – голова юнака з затиснутим у руках крісом і дівчина з трьома колосками у руці – це образ трудової молоді. До типізації портрета закарпатців М.О. Попович вдається і в горельєфній пластиці «Гірська квітка» (1969). У цій композиції вдало поєднано академічну пластику і досвід народного різьблення, митець ставить за мету показати сучасну молоду пару, засвідчуючи моду кінця шістдесятих, зокрема в зачісках.

Над типажами закарпатців постійно працював В.І. Свида. Кожен його твір – це низка типових облич, характер етнонаціонального майстер підтверджує і різноманітними костюмами гуцулів, лемків, бойків, представників духовенства, пластика портретів часто наближена до академічної. Натомість В.В. Сідак у багатофігурних композиціях використовує принципи народного різьблення, вдається до стилізації, узагальнення, гіперболізації рис обличчя чи створює враження чіткої індивідуалізації образів.

Серед майстрів дерев'яної пластики виділяється І.В. Бровді, автор відомих пам'ятників, пам'ятних знаків із зображенням історичних постатей: св. Кирила і Методія, покровителя Мукачева Св. Мартина, королеви Ілони Зріні. У різьбярстві митець вдається до типізації, умовностей. Цікавим з цього ракурсу є його творчий підхід до роботи над монументальною композицією «Легенди Карпат» для парку Синевир. У постатях легендарних героїв Вира і Сині вгадується уособлений образ молодих верховинців. Манера різьблення І.В. Бровді м'яка, врівноважена.

Портрет знайшов вагоме місце і в творчості Б.Коржа¹⁵. Він автор погрудних портретів художнику З. Шолтесу, письменнику І. Чендею, послу УНР М. Галагану та ін. Скульптор виконав у бронзі меморіальні дошки з зображенням письменників В. Довговича, О. Сливки, Ф. Потушняка, братів Ю. та Є. Шерегіїв, І. Долгоша, першого українського президента М. Грушевського, а також низку медалей.

¹⁵ Небесник І. (2000). Художня освіта на Закарпатті.

До типізації образів вдаються багато закарпатських майстрів дерев'яної пластики, зокрема: І.Ісак («Чабан», 1982 р.; «А я собі задримбаю», 1986 р.), П.М. Ходанич («Дівчина з Турянської долини», 1976 р.), В. Рубіш («Лісова пісня», 2009 р.), В.В. Шип («Чугайстер», 2004 р.), «Ярило», 2001 р.).

До портретного жанру звертається і лауреат Шевченківської премії (2008) із Закарпаття В.В. Сідак. Відомий як майстер станкової дерев'яної пластики, він часто використовує портретні зображення як елемент композиції. Серед найбільш вагомих творів цього напрямку стала рельєфна композиція «Думи мої» (1988). Постаць замисленого Кобзаря зображено за іконописним принципом – по центру композиції, а довкола шість рельєфів-клейм, які розповідають про життя і творчість поета. Художньо-стилістичні характеристики композиції виявляють органічне поєднання академічної пластики і довільних прийомів народного різьбярства.

За результатами дослідження можемо сказати, що портретний жанр складає вагому сторінку закарпатської пластики ХХ ст., але найбільш активна його фаза припадає на другу половину століття і час становлення Незалежності України. Його становленню, як і розвитку мистецтва загалом, сприяла художня освіта, насамперед створення Ужгородського училища прикладного мистецтва, зростання творчого інтересу митців до відображення історії та культури народу, традицій закарпатців, організація системної виставкової діяльності, підтримка і замовлення творів державою. Завдяки наполегливій праці митців сформувався вагомий творчий доробок у жанрі портрета, де можемо виділити наступні художньо-образні групи: 1) зображення реальних постатей, відтворення їх індивідуальних портретно-психологічних особливостей на засадах академічної станкової пластики; 2) зображення конкретної людини в художній стилістиці народного різьблення з елементами академічної скульптури; 3) зображення узагальненого, типізованого, архетипного, часто колоритно індивідуалізованого, етнічно-національного образу людини.

Отже, знання мистецтва пластики дозволяє розширити коло знань з історії та культури річного краю, є вагомим засобом формування компетентнісного підходу на уроках історії, української та зарубіжної літератури, а також інтегрованого курсу «Мистецтво».

Література:

1. Григорук А., Масляник О. Павлович Ю. (2014). Сповідь душі. Львів: Ліга-Прес.
2. Корж Б. (2013). Скульптура / Передм. О.Гаврош. Ужгород: Вид О.Гаркуші.
3. Михайлюк М. (2003). Молитва душі / Упоряд. Л. Михайлюк, статті І. Небесник, О. Голубець, І. Голод, П. Бідзіля, А. Ковач. Мукачево: Вид. «Карпатська вежа».
4. Моздир М.І. (1980). Українська народна скульптура. К.: Наукова думка.
5. Небесник І. (2000). Художня освіта на Закарпатті. Ужгород: Закарпаття.
6. Одрехівський Р.В. (1998). Різьбярство Лемківщини. Львів: Сполох.
7. Свида В. (1987). Скульптура: Альбом / Авт. вступ. ст., упоряд. В.В.Мартиненко. К: Мистецтво.
8. Сідак В. (2006). Дерев'яна скульптура: Альбом/ Вступ. ст., В.Шевченко, Г. Міщенко. К.: Народні джерела.
9. Ходанич П., Ходанич М. (2020). Дерев'яна пластика Закарпаття. Ужгород: ТІМРАНИ.
10. 33 скульптури Івана Маснюка (2014). Альбом: Передмова, упоряд. М.Сирохман. Ужгород: Вид. О.Гаркуші.

3.6. Educational Status of Subcarpathian Romanis/Gipsies (Subcarpathia, Ukraine)

Béla Gabóda

*Institute of Further Education of Teachers in Subcarpathia
Beregszász-Uzhhorod, Ukraine*

Éva Gabóda

*Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Department of Pedagogy and Psychology
Beregszász, Ukraine*

Abstract. In the article an author probes position of romanies in the region of Carpathians. Position of gipsies which live south of Carpathians, economic position far better from romanies. Exactly depending on the circumstances of life and economic position, demography, the educational level of romanies depends. Except for the state, a lot of national ethnic organizations is engaged in gipsies. On Zakarpate of zaregistrovano seventeen gipsy social, cultural organizations. By the main task of these organizations – there is an improvement of terms of life of romanies population and liquidation of their demography.

Keywords: Carpathians, Romanis, demography, educational level of Romanies, ethnic groups.

Description of the region

Due to its geopolitical situation Subcarpathia is considered to be a rather specific formation on the map of Europe. Its present area was created from parts of six counties (Ung, Bereg, Maramarosh, Ugocha, Satmar, Sabolch) of the Historical Hungary. According to the decision of the Treaty of Trianon it became part of the Czechoslovak Republic as Podkarpatska Rus, having a separate administrative system, and pre-defined administrative-organizational rights¹. Its boundaries have been modified several times later on, i.e. between 1938/1939-1944 – it formed part of Hungary again, 1944-1945 – became part of Czechoslovakia, Soviet occupation, 1945-1991 – part of the Soviet Union, and since 1991 one of the administrative regions of Ukraine².

Subcarpathia is the most Western-situated (peripheral) and the second smallest region of Ukraine (it forms only 2,1% of the total territory of the country). In Ukrainian it is called Zakarpatska oblast' (See Map 1). Its territory is 12,752 km² (Molnár-Molnár, 2005. p. 8; Zastevacka, et al., 1996)³.

¹ Subcarpathia was separated by a temporary borderline (demarcation line) from Czechoslovakia which was finalized in 1927 – Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. Poliprint Publishing House. Ungvár. p.8; (Molnár-Molnár, 2005. p.8; Fodor Gyula (2010): *The state of improvement of human resources in Subcarpathia: An interethnic approach*. University of Debrecen. [PhD dissertation]. p. 27.

² Tóth Antal (2011): *Regional social geography of Hungary and the Carpathian basin*. (Downloaded from: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0038_foldrajz_TohtAntal/ch01s37.html; Retrieved: 28th November, 2013.); Hajdu-Moharos József (1995): *A description of Byelorussia, Ukraine, Moldavia, and Subcarpathia*. Academy of Balaton, Vörösbereény. p. 89; Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. Poliprint Publishing House. Ungvár. p.8; (Molnár-Molnár, 2005. p.8; Fodor Gyula (2010): *The state of improvement of human resources in Subcarpathia: An interethnic approach*. University of Debrecen. [PhD dissertation]. p. 27; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p.224-246.

³ Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. Poliprint Publishing House. Ungvár. p.8; Zastevatska, O. V. – Zastetsatskiy, B. I. – Dyitchik, I. L. – Tkach, D. V. (1996): *Geography of the Subcarpathian region*. Ternopil; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of



Map 1. The location of Subcarpathia

Source: http://hu.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1jl:Map_of_Ukraine_political_simple_Oblast_Transkarpatien.png

Regarding its present-day location it is considered to be especially favourable that the region borders four countries. Namely, to the north it is bordered by Poland, to the west and to the southwest it is bordered by Hungary, and to the south Romania borders the region (See Map 2). The length of the Hungarian-Ukrainian borderline adds up to 136,7 km. In parallel to the natural borderline, the Carpathian mountains embraces the eastern part of the region, whereas the River Tisza follows (at least partly) the state borderline in the south. Four-fifths of its area is covered by forests and mountains and only one-fifths belongs to the Lowlands. It is the western gate of Ukraine, and its importance has recently been revalued due to EU accession of neighbouring countries, but it still remained to be a peripheral area within Ukraine, for instance, it is 800 km far from Kyiv. Furthermore, Subcarpathia borders two other regions of Ukraine, i.e. the region of Lviv (on the northeast) and the Ivano-Frankivsk region (southeast). Its regional centre is Ungvár [in Ukrainian: Uzhhorod] which is the smallest one among the centres in the country.



Map 2. The borderline of Subcarpathia

Source: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Subcarpathia_Ukraine_districts_en.svg

From an administrative point of view Subcarpathia is divided into six districts. Out of its 609 settlements it has (1) – 11 towns (2) – nineteen urban-type settlements⁴, (3) – 579 villages⁵.

The region hugely differs from other regions of Ukraine. It can be rather due to the fact that up to the beginning of World War II, Subcarpathia developed independently from Ukraine: for almost 1000 years the area formed part of Hungary, then from 1920 it was part of Czechoslovakia, and finally between 1945 and 1991 it was a region in the Ukrainian republic of the Soviet Union⁶.

The demographic situation of the Romanis/Gipsies of Subcarpathia

The first census in Ukraine took place in December 2001⁷. Its final results came to light 18th January 2003. According to its data the population of Ukraine is 48 million 240 thousand people⁸. Besides, 130 nationalities and ethnical groups live on the territory of the country. Altogether 0,1% (47587 people) of the total population claimed to be Romani⁹.

Since the soviet census of 1989 the number of Romani inhabitants has slightly decreased (330 people)¹⁰, but the percent of Romanis still increased owing to a substantial fall in the total population (Figure 1)¹¹.

Romani or one of its variants is the mother tongue of 44,69% of Romanis (21266 people) in spite of their language not being protected by the European Charter of Regional or Minority Languages¹².

⁴ A transitional form of settlements placed between towns and villages.

⁵ Tóth Antal (2011): *Regional social geography of Hungary and the Carpathian basin*. (Downloaded from: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0038_foldrajz_TohtAntal/ch01s37.html; Retrieved: 28th November, 2013.)

⁶ Tóth Antal (2011): *Regional social geography of Hungary and the Carpathian basin*. (Downloaded from: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0038_foldrajz_TohtAntal/ch01s37.html; Retrieved: 28th November, 2013.); Hajdu–Moharos József (1995): *A description of Byelorussia, Ukraine, Moldavia, and Subcarpathia*. Academy of Balaton, Vörösberény. p. 89

⁷ The last so-called all-union draft was held prior to 1989, during the period of the Soviet Union. The government announced the first official Ukrainian census in 1999, but due to various reasons (especially due to the lack of financial resources) it was cancelled – Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. PoliPrint Publishing House. Ungvár; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

⁸ Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 45; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

⁹ According to various estimates the number of inhabitants in fact might be more, approximately 200 000 people – Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 45-47.

¹⁰ Their number increased between the years of 1959 and 1989.

¹¹ Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 46-47.

¹² The Ukrainian law on ratification of the Charter (No. 802-IV, 15th May, 2003), acknowledges and places under the restrictions of the international document the following thirteen minority languages: Byelorussian, Bulgarian, Gagausian, Greek, Jewish, Crimean tatar, Moldavian, Hungarian, German, Polish, Russian, Slovakian, Romanian – Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 45; Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010a): *Hungarian Romanis/Gipsies in Subcarpathia*. PoliPrint, Ungvár. p. 12; Beregszászi Anikó – Csernicskó István (2007): European Charter of Regional or Minority Languages: The Ukrainian way. *Minority Research*, 2007/2nd issue, pp. 251-261.

Diagram 1

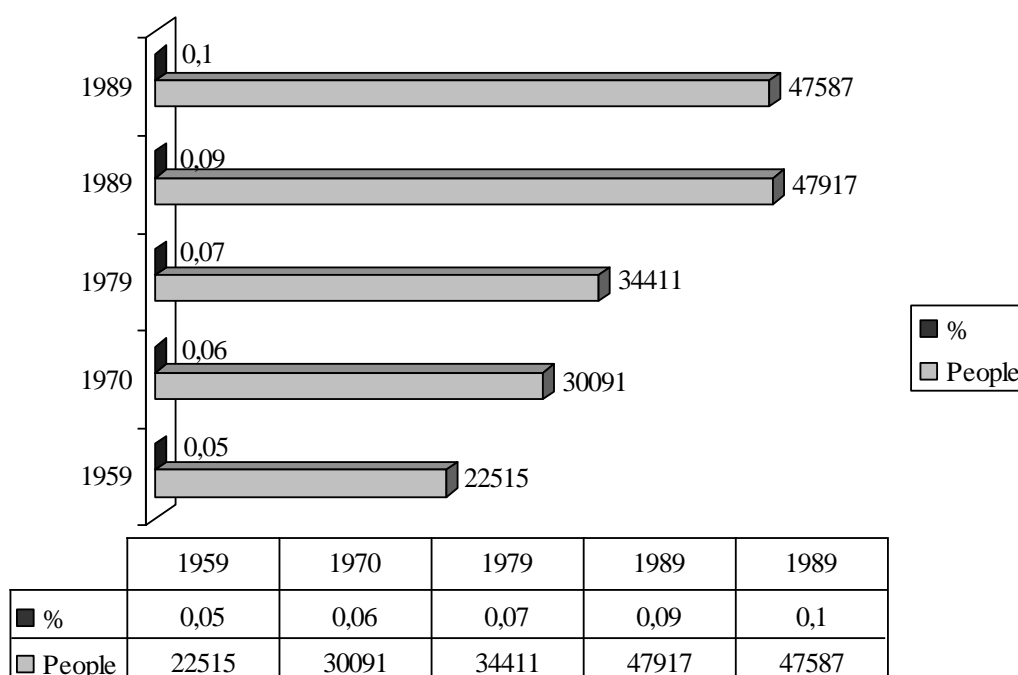


Fig. 1. Romani minorities' number and percentage in Ukraine, from 1959 to 2001 (People, %)

Source: From Braun-Csernicskó-Molnár, 2010. p. 46-47.

Romanis living in Ukraine claim to have Ukrainian (21,1%), Russian (13,4%) or other language (20,8%) to be their mother tongue (Table 1)¹³.

Table 1. The ethnic Romanies/Gypsies are divided by native language, in 2001

National minority	Alto-gether	Identical minority and native language		Not identical minority and native language					
				Ukrainian		Russian		Other	
		People	People	%	People	%	People	%	People
Romani	47587	21666	44,69	10039	21,10	6378	13,40	9904	20,81

Course: From Braun-Csernicskó-Molnár 2010. p. 47-48; 2010a. p. 17.

It is only in two regions of Ukraine that Romani people achieve a proportion of 0,1% in the population of the given administrative unit¹⁴. Thus, in Subcarpathia they form 1,1% of the population, whereas in the Odessa region 0,1% of the population is Romani.

Table 2 demonstrates that the first Ukrainian census in 2001 registered 14004 residents of Romani nationality in Subcarpathia (in 1989 it was 12131 residents)¹⁵. It means that more than a

¹³ Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 47-48; Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010a): *Hungarian Romanis/Gypsies in Subcarpathia*. PoliPrint, Ungvár. p.17; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

¹⁴ Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 50; Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010a): *Hungarian Romanis/Gypsies in Subcarpathia*. PoliPrint, Ungvár. p. 17.

¹⁵ Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. Poliprint Publishing House. Ungvár; p.20; Statistical Bureaux of the Subcarpathian Region, 2003: The ethnic structure of the population and its language characteristics (statistical bulletin). Uzhhorod. p. 84.

quarter (29,4%) of the Romanis of Ukraine live in Subcarpathia, i.e. out of a thousand of Ukrainian Romanis 294 are Subcarpathian residents (Table 2)¹⁶.

Table 2. The ethnic composition of the population of Subcarpathia, based on the census in 2001 (people, %)

National minorities	People	%
Ukrainian	1 010 127	80,5
Hungarian	151 516	12,1
Romanian	32 152	2,6
Russian	30 993	2,5
Romani/Gypsy	14 004	1,1
Slovak	5 695	0,5
German	3 582	0,3
Byelorussian	1 540	0,1
Other	5 005	0,4
Altogether	1 254 614	100

Source: From Molnár-Molnár, 2005. p. 20; Braun-Cserniczkó-Molnár, 2010. p. 50; Statistical Bureaux of the Subcarpathian Region, 2003.

One of the basic characteristics of the population of Subcarpathia is multilingualism. According to the data of the census of 2001, 100 ethnicities were encountered in the region, but only eight of them exceed the 0,1% proportion level in the total population (See Table II.)¹⁷. Romani residents with their 1,1% proportion level form the fifth largest Subcarpathian community (Table II)¹⁸.

Among the towns Beregszász hosts the largest group in terms of their proportion which means 6,4% (1695 people) (Table III)¹⁹.

The number of Romanis in Subcarpathia as compared to the census data of 1989, increased with 1873 members. Besides, their 15% reproduction rate in relation to a thirteen-year term reflects their natural reproduction cycle. On the basis of the census data a continuous growth can be observed in their number (only the year of 1979 forms an exception) (Please refer to Figure 2)²⁰.

Their number of inhabitants allows to assume a similar uncertainty that can be found in the statistical conclusions with reference to Romanis of Hungary. Thus, in case of surveys based on self-reports (involving censuses as well) a group of Romani people reported a nationality other than their own. József Molnár, for instance, states that however, Romanis chose Hungarian as their nationality at earlier census occasions. Therefore, an increase of 2000 people in their number between 1989 and 2001 can directly be considered as an effect of the so-called 'preference law'. In

¹⁶ Braun László – Cserniczkó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 50; Braun László – Cserniczkó István – Molnár József (2010a): *Hungarian Romanis/Gipsies in Subcarpathia*. PoliPrint, Ungvár. p.17; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

¹⁷ The ratio of the Romani population prior to World War II, on the basis of Hungarian and Czechoslovakian censuses was as follows: in 1910 0.5%, in 1920 0.5%, in 1930 0.2%, in 1941 0.4%.

¹⁸ They are ranked after the Ukrainians, Hungarians, Russians and Romanians.

¹⁹ Statistical Bureaux of the Subcarpathian Region, 2003: The ethnic structure of the population and its language characteristics (statistical bulletin). Uzhhorod; Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. PoliPrint Publishing House. Ungvár; p.20; Braun László – Cserniczkó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 50; Braun László – Cserniczkó István – Molnár József (2010a): *Hungarian Romanis/Gipsies in Subcarpathia*. PoliPrint, Ungvár. p. 18.

²⁰ Braun László – Cserniczkó István – Molnár József (2010a): *Hungarian Romanis/Gipsies in Subcarpathia*. PoliPrint, Ungvár. p. 20; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

sum, birth of the 'preference law' (made it 'worth' to be a Hungarian) meant that more members of the Romani group having an identity of dual or uncertain nature claimed to be Hungarian²¹.

Diagram 2

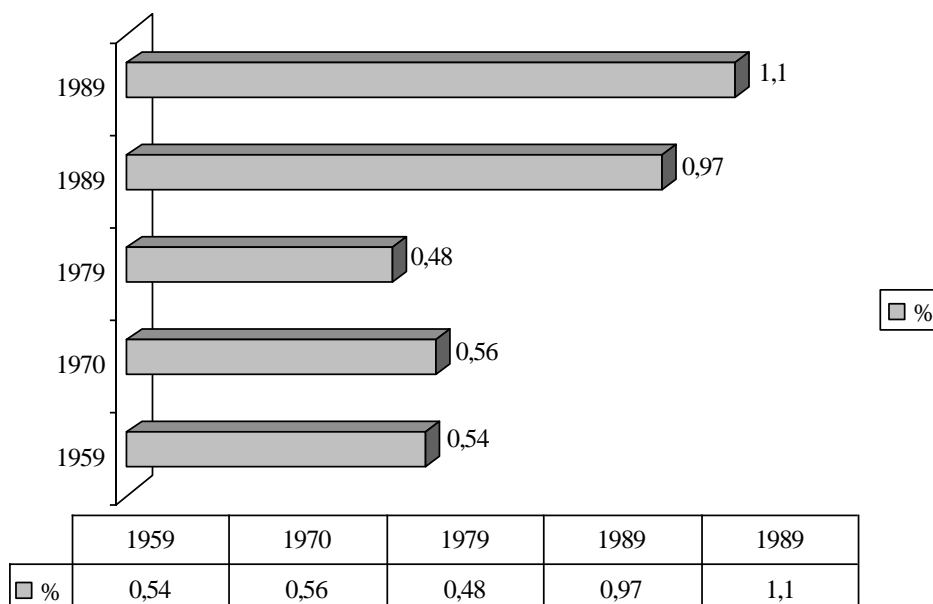


Fig.2. Romani minorities' percentage in Subcarpathia, from 1959 to 2001

Source: Braun-Csernicskó-Molnár, 2010a. p. 20.

The minority group of Romanis did not manage to reach a 10% level in any of the administrative units of the region. The proportion of those who claim to be Romanis exceeds the one percent level only in three districts. Namely, in the districts of Beregszász (2,43%), Ungvár (2,13%), and in the district of Munkács (1,23%). They exceeded the regional level of 1.1% in the following towns with regional subordination in terms of their proportion in the total population: Beregszász (6,4 %), Ungvár (1,5 %) and in Munkács (1,4 %) (Table 3)²².

Table 3. Romani population's number and percentage in the administrative units of Subcarpathia, in 2001

Administrative Unit	The number of the population	The number of Romani people	The percentage of Romani population
Berehovo town	26 554	1695	6,40
Beregovo district	198573	4826	2,43
Mukachevo town	81 637	1130	1,40
Mukachevo district	263421	3245	1,23
Uzhorod town	115 568	1705	1,50
Uzhorod district	250204	5317	2,13
Chust district	279619	408	0,16
Tiavhi district	171 850	45	0,00
Rakhiv district	90 945	163	0,20

²¹ Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. Poliprint Publishing House. Ungvár; p.21-22.

²² Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. Poliprint Publishing House. Ungvár; p.21-22; Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010a): *Hungarian Romanis/Gipsies in Subcarpathia*. PoliPrint, Ungvár. p. 23; 42; Gabóda Béla (2014): *The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life)*. Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

Despite the majority of the population of Subcarpathia lives in villages (63,3%), among the Romanis the ratio of town-dwellers has a higher value. A little more than a half of their community live in towns (urban Romani population: 7149 people, 1,6%, country Romani population: 6855 people, 0,9%)²³.

Examining the mother tongue of the Romani people shows a rather varied picture. Only a fifth of them has Romani language as their mother tongue (2871 people, 20,5%); nearly the same number of Romanis use Ukrainian (2335 people, 16,7%) whereas 62,4% of them use Hungarian most of the times. The overwhelming majority of village Romanis (82,8%) lives mainly in Hungarian villages and speak Hungarian²⁴.

Educational status of Subcarpathian Romanis/Gipsies

Mother tongue education of Romanis is a problem not yet solved in Ukraine. Romani kids in Subcarpathia learn at schools where Hungarian and Ukrainian are the medium of instruction.

According to the data of the educational cadastre in the academic year of 2001-2002 only eight percent (1972 learners) – out of the total 27351 learners attending Hungarian schools in Subcarpathia – were of Romani nationality²⁵. Altogether 39.4% of pupils (778 learners) with Romani origin attended Junior School No. 7 of Beregszász (318 learners) (See Picture 6 and 7) and the Junior School No. 14 of Munkács (460 learners)²⁶

In the academic year of 2006-2007 171771 pupils studied at the schools of the region, out of which 5822 learners were of Romani nationality.

In the school year of 2008-2009 there were 693 schools in Subcarpathia with 159965 learners, out of which 6497 Romani children at 146 schools. Thus, according to this data more than four percent of the learners were Romanis, who studied in 21% of the schools (Braun-Cserniczkó-Molnár, 2010, p. 67.)²⁷.

Districts situated in the flatland area significantly emerge from other districts regarding school-age Romani children²⁸. Altogether 904 pupils of Romani nationality enrolled in the schools of the District of Ungvár in the academic year of 2008 and 2009, whereas 737 and 706 Romani pupils studied at the schools of the Districts of Beregszász and Nagyszőlős, respectively. Munkács has the majority of the Romani children among the towns, by having 656 school age pupils²⁹.

²³ Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. Poliprint Publishing House. Ungvár; p.23-24.

²⁴ Molnár József – Molnár D. István (2005): *The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data*. Poliprint Publishing House. Ungvár; p.44.

²⁵ The database of Hungarian Educational and Scientific Institutions of the Carpathian basin (College for Advanced Studies named after Áron Márton)] – Ministry of Education – Institute of Minority Studies of the Hungarian Academy of Sciences – The Centre of Central Europe Studies of the Foundation of László Teleki – “Jeltárs” Workshop of Social Research of the Contemporary Period. Lead researcher: Tamás Horváth, Ukrainian coordinator: Béla Gabóda. The database includes information about the academic year of 2001-2002. The database is being updated at the moment. Data were entered already and they are being processed (in Ukraine the survey was conducted with the help of the Transcarpathian Hungarian Association of Teachers, and was coordinated by Ildikó Orosz, PhD).

²⁶ The Junior High School No. 7 of Beregszász and the one of Munkács No. 14 in everyday language are commonly referred to as Romani schools. In fact, the two institutes are schools with Hungarian as the medium of instruction that are due to certain reasons have only Romani children (e.g.: The Romani school of Beregszász is situated near the Romani camp.). The medium of instruction is available only in Hungarian. Romani children cannot learn Romani even as an optional subject. Besides the two schools mentioned there are nine church and foundation-related schools. In these schools associate-programmes help Romani learners improve their achievement and become able to continue their studies in state institutes. In addition to schools there are several Romani kindergartens in Subcarpathia. – Gabóda Béla (2010): An examination of the lifestyle of Subcarpathian Romani children. *Reality*, 2010/11th issue, pp. 91-109.

²⁷ Braun László – Cserniczkó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 67-68; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

²⁸ The flatland area includes the Districts of Ungvár, Beregszász.

²⁹ Braun László – Cserniczkó István – Molnár József (2010): Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p.68; Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in

In the 2010-2011 school years 7076 Romani school children studied at the schools of Subcarpathia. Namely, 715 pupils in the District of Munkács, 718 pupils in the District of Beregszász, and 844 and 984 pupils in the Districts of Nagyszőlős and Ungvár. In the towns with county's rights the number of pupils of Romani nationality are as follows: Munkács, 725 pupils, Ungvár 523 pupils, Beregszász 421 pupils, Huszt 157 pupils, Csap 129 pupils (Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic year)³⁰. The statistical figures with reference to the District of Beregszász and the town of Beregszász can be found in the Tables 4 and 5.

Compared to the academic year of 2006-2007 and 2008-2009 the number of Romani pupils in the school year of 2010-2011 increased by 1254 and 579 pupils, respectively, whereas the total number of pupils continuously showed a decreasing tendency³¹. Romani learners are overrepresented in the primary classes³² (3512 pupils, 49,6 %), and are rather underrepresented in the upper classes of secondary schools³³ (246 pupils, 3,5 %). In the upper classes of the junior high school³⁴ 3310 pupils (46,8 %) studied in the examined academic year (Figure 3)³⁵.

Diagram 3

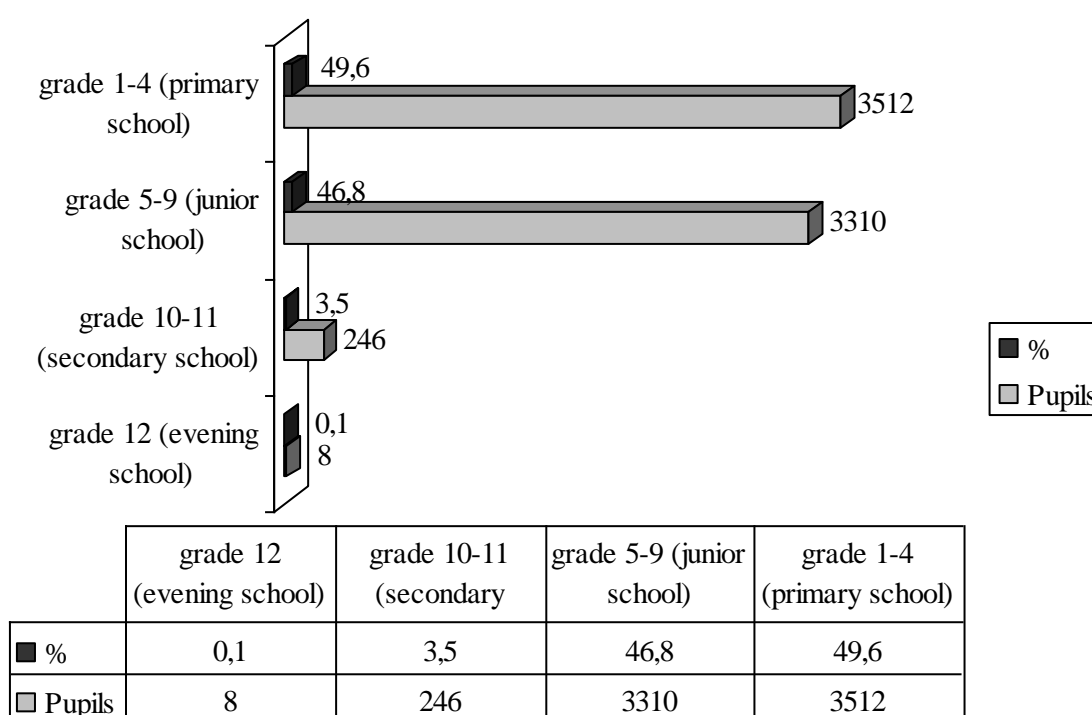


Fig.3. The number and proportion of ethnic Romani students in the breakdown of the school types, during term of 2010-2011

Source: Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic years

Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

³⁰ Source: Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic years. – Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

³¹ The total number of learners in the school year of 2010-2011 compared to the year of 2006-2007 decreased by 16 142 learners, whereas compared to the year of 2008-2009 decreased by 7717 learners.

³² In the forms from 1 to 4.

³³ In the forms 10 and 11.

³⁴ Beginning in the forms of 5 to 9.

³⁵ Gabóda Béla (2014): The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. – Issue XXII (117). – p. 224-246.

Table 4. The number of the Romani students in the schools of Berehovo district, during term of 2010-2011

№	School	The number of the ethnic romani students on the staff of a class											Altogether
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1.	Alsó-Remetei Általános Iskola*	2	2	3	5	2	3	2	2	4	-	-	23
2.	Primary school [Deyda]	5	4	1	2	4	1	3	2	1	-	-	23
3.	Primary school [Berehuyfalu]	9	5	10	8	7	4	3	7	3	-	-	56
4.	Secondary school [Kosyno]	6	11	9	4	2	3	11	5	6	5	-	62
5.	Secondary school [Velyki Berehy]	4	7	5	3	5	3	4	1	2	3	-	41
6.	Secondary school (Yanoshy)	9	5	7	6	12	9	10	5	3	5	2	76
7.	Primary school [Haty]	11	8	13	11	9	9	12	9	3	2	3	90
8.	Primary school [Badalovo]	8	15	9	5	3	3	5	7	6	-	-	61
9.	Secondary school [Variyevo]	19	14	15	23	12	20	13	7	17	15	15	176
10.	Secondary school [Bathevo]	2	8	2	3	-	-	-	2	-	-	2	19
11.	Primary school [Batragy]	10	4	7	4	6	6	6	3	-	-	-	46
12.	Primary school [Mala Byyhany]	9	3	8	20	4	2	6	4	-	-	-	56
Altogether		94	86	89	94	66	63	75	54	45	30	22	718

Source: Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic years

Table V. The number of the Romani students in the schools of Berehovo, during term of 2010-2011

№	Iskola	The number of the ethnic romani students on the staff of a class												Altogether
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	Primary school (№ 7)	46	42	30	37	31	36	36	33	34	-	-	-	325
2	Secondary school (№ 3)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
3	Secondary school (№ 4)	2	2	1	-	2	2	-	-	2	-	-	-	11
4	Primary school (№ 6)	2	-	3	-	1	3	-	1	2	-	-	-	12
5	Secondary school (№ 8)	2	2	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-	8
6	Evening school *	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	16	8	63
Altogether		52	46	34	39	35	42	36	34	38	40	17	8	421

Source: Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic years

* Remark: Ukrainian language of instruction

The overwhelming majority of Romani learners, therefore, after finishing the ninth form do not continue their studies and only a few of them manage to enter the upper classes of secondary schools (10th and 11th forms). No Romani children can be found at grammar schools³⁶, for instance. Only 54 learners were involved in schools offering technical trainings in the 2011-2012 academic years (See Table 6)³⁷.

According to the data of the Regional Department of Education, 312 children of Romani nationality were registered in the nurseries of Subcarpathia, out of which 127 were at the age of five³⁸.

Table 6. The number of ethnic Romani students in specialized secondary schools, during term of 2010-2011

№	School	Person	The number of ethnic Romani students in the specialist training
1.	Specialized secondary schools №3 [Mukachevo]	1	Radio mechanic – 1
2.	Specialized secondary schools [Uzhorod]	13	Dressmarker] 8 Tailor – 2 Wood-turner – 3
3.	Specialized lyceum [Mukachevo]	16	House-painter – 2 Joiner – 10 Cook-confectioner – 2 Accountsclerk – 2
4.	Specialized secondary schools [Svaliava]	4	Joiner – 4
5.	Specialized secondary schools [Mizhhiria]	1	Wood-turner – 1
6.	Specialized secondary schools [Perechyn]	4	Joiner – 2 Carpenter – 2
7.	Specialized secondary schools №2 [Mukachevo]	4	Shopkeeper – 1 Dressmarker – 3
8.	Specialized secondary schools №33 [Velykyy Bereznyi]	8	Accounts clerk – 2 Car mechanic – 6
	Altogether	51	

Source: Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic years

In the 2013-2014 school year 8796 pupils of Romani nationality participated in education in the schools with Hungarian and Ukrainian language as the medium of instruction in Subcarpathia. The majority of the pupils, i.e. 1141 learners studied in the District of Nagyszőlős, 1103 learners in the District of Ungvár, and 900 and 823 learners studied in the Districts of Munkács and Beregszász.

In the towns of county's rights, the number of active school learners are as follows: Munkács – 947 learners, Ungvár – 818 learners, Beregszász – 458 learners, Huszt – 218 learners, Csap – 133 learners of Romani nationality (Statistical Figures of the Regional Department of Education regarding the academic year of 2013-2014). Data of the 2013-2014 school years as compared to the year of 2010-2011 show a relative growth of 1720 learners³⁹.

According to the data of the Transcarpathian Teachers' Association (2021-2022 academic year), 4,232 Roma students continued their studies in the Hungarian-language schools of Transcarpathia. This is 27.8 percent of the number of students in Hungarian-language schools, and

³⁶ The level of education is usually perceived to be higher in them.

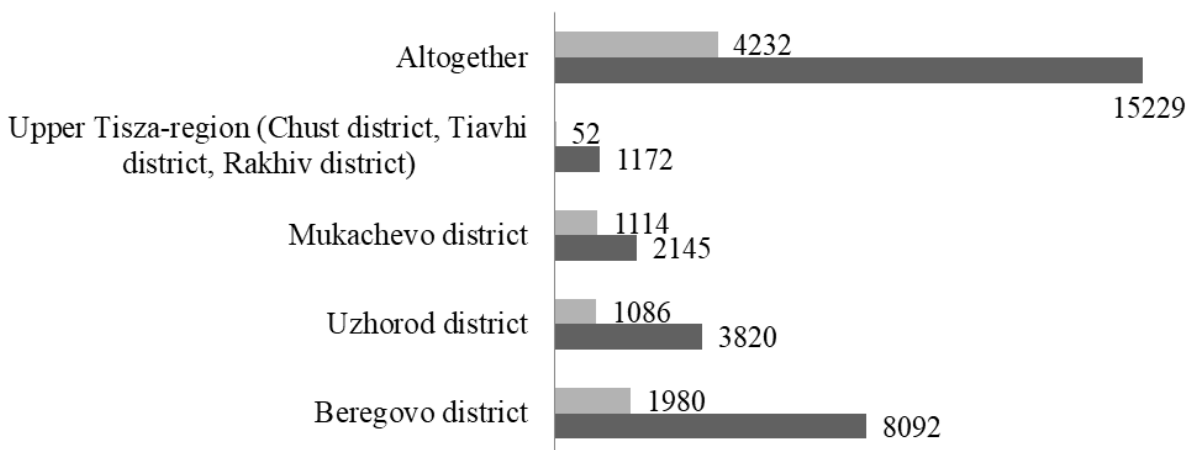
³⁷ Source: Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic years –

³⁸ Source: Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic years

³⁹ Source: Data of the Regional Department of Education of the 2013-2014 academic years – In the 2013-2014 school year, there were 13 more districts in Transcarpathia;

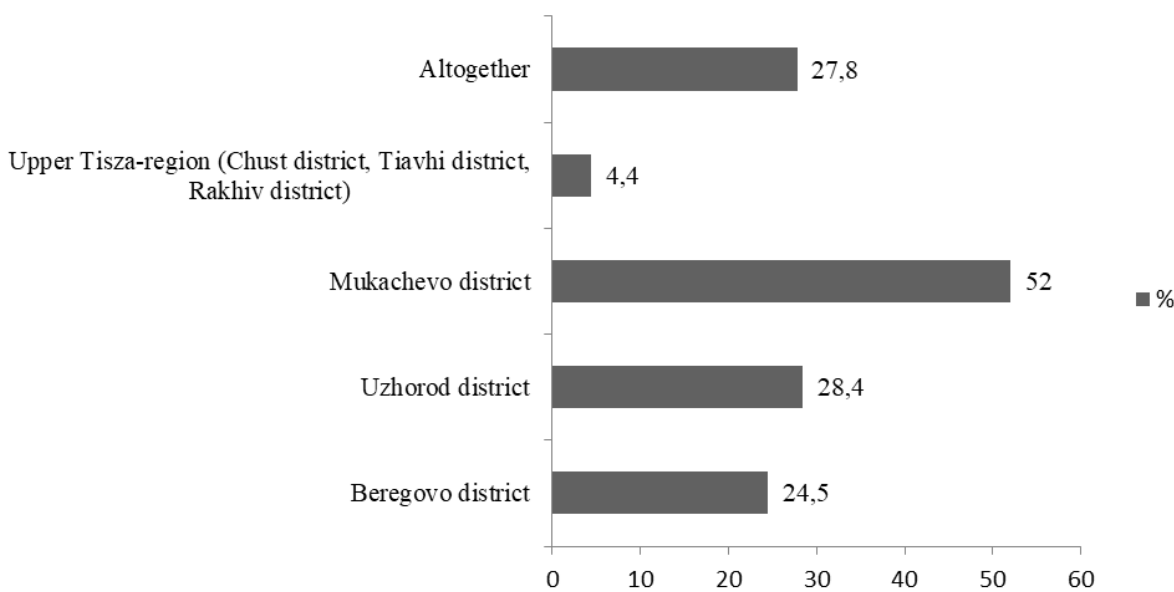
in the case of some schools this proportion is 100 percent: all students of Primary school (№ 7) (Beregovo town) and Primary school (№ 14) (Mukachevo town) are of Roma nationality (332 and 923 people) (Figure 4-5).

Figure 4: Number of Roma students in Hungarian-language schools in Transcarpathia, 2021-2022 (Source: Transcarpathian Hungarian Teachers' Association), 2021-2022 (Main)



	Beregovo district	Uzhorod district	Mukachevo district	Upper Tisza-region (Chust district, Tiavhi district, Rakhiv district)	Altogether
■ of which Roma	1980	1086	1114	52	4232
■ All students	8092	3820	2145	1172	15229

Figure 5: Proportion of Roma pupils in Hungarian-language schools in Transcarpathia, 2021-2022 (%) (Source: Transcarpathian Hungarian Teachers' Association)



References:

1. Beregszászi Anikó, Csernicskó István (2007). European Charter of Regional or Minority Languages: The Ukrainian way. *Minority Research*, 2007/2nd issue, pp. 251-261.
2. Braun László, Csernicskó István, Molnár József (2010). Where does the “Romani way” lead? Hungarian Romanis in Subcarpathia. In. *Regio*, 2010/1st issue, p. 45.
3. Braun László, Csernicskó István, Molnár József (2010a). Hungarian Romanis/Gipsies in Subcarpathia. Poliprint Publishing House, Ungvár. p. 12; 20-22; 51; 92.
4. Fodor Gyula (2010). The state of improvement of human resources in Subcarpathia: An interethnic approach. University of Debrecen. [PhD dissertation] p. 27; 40.
5. Gabóda Béla (2010). An examination of the lifestyle of Subcarpathian Romani children [Reality] 2010/11th issue, pp. 91-109.
6. Gabóda Béla (2014). The situation of the Romany (the gypsies) in Subcarpathia (demography, education, economic activity, circumstances of life). Collection of scientific articles: Nat. ped. MP Drahomanov University. Kyiv. Publishing House NP Uimeni MP Drahomanov, 2014. - Issue XXII (117). 224-246.
7. Hajdu–Moharos József (1995). A description of Byelorussia, Ukraine, Moldavia, and Subcarpathia]. Academy of Balaton, Vörösberény. p. 89.
8. Statistical Bureaux of the Subcarpathian Region 2003: [The ethnic structure of the population and its language characteristics (statistical bulletin)]. Uzhhorod. p. 84.
9. Molnár József, Molnár D. István (2005). The population and Hungarians in Transcarpathia in light of the census and immigration data. Poliprint Publishing House. Ungvár. p.8; 20-22; 82.
10. Tóth Antal (2011). Regional social geography of Hungary and the Carpathian basin. (Downloaded from: <https://cutt.ly/VOGceeN>; Retrieved: 28th November, 2013).
11. Zastevatska O. V., Zastetsatskiy B. I., Dyitchik I. L., Tkach D. V. (1996). Geography of the Subcarpathian region]. Ternopily.
12. The database of Hungarian Educational and Scientific Institutions of the Carpathian basin (College for Advanced Studies named after Áron Márton) – Ministry of Education – Institute of Minority Studies of the Hungarian Academy of Sciences – The Centre of Central Europe Studies of the Foundation of László Teleki] – “Jeltárs” Workshop of Social Research of the Contemporary Period], 2003.
13. Data of the Regional Department of Education of the 2010-2011 academic years.
14. Data of the Regional Department of Education of the 2013-2014 academic years.
15. Statistical data of the Hungarian Teachers' Association of Transcarpathia for the academic year 2021-2022.

Section 4

GENESIS OF INCLUSIVE, PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

4.1. Organizational Features of Creating an Inclusive Educational Environment in General Secondary Education Institutions

Olena Pozniak

PhD student

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Sumy Educational Complex #16

Sumy, Ukraine

Yuliia Bondarenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Sumy, Ukraine

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the problem of organizational features of creating an inclusive educational environment in general secondary education, the strategic goal of which is to provide appropriate conditions for personal development and improve the quality of educational services to students with special educational needs. The genesis of the essence of the concept of "inclusive educational environment", its features, stages, conditions, ways of formation in the institution of general educational education are presented. The principles of forming an inclusive learning environment in the context of the knowledge economy are revealed, the advantages and disadvantages of modern practice of its creation are highlighted.

Keywords: inclusive educational environment, children with special educational needs, organizational principles.

Організаційні особливості створення інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти

Олена Позняк

аспірант

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Сумський навчально-виховний комплекс № 16

м. Суми, Україна

Юлія Бондаренко

доктор педагогічних наук, професор

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

м. Суми, Україна

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми організаційних особливостей створення інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти, стратегічною метою якого є забезпечення належних умов для розвитку особистості та підвищення якості надання освітніх послуг здобувачам з особливими освітніми потребами. Представлено генезу сутності поняття «інклюзивне освітнє середовище», його ознаки, етапи, умови, шляхи формування у закладі загальної середньої освіти. Розкрито засади формування

інклюзивного освітнього середовища в контексті економіки знань, виокремлено переваги і недоліки сучасної практика його створення.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, організаційні засади.

*«Коли інклюзивне навчання буде повністю опановане,
ми зможемо відмовитись від ідеї, що всі діти для того,
щоб приносити користь суспільству, мають бути схожими один на одного.
Замість цього ми будемо шукати і підтримувати таланти, властиві всім людям.
Ми починаємо розглядати нетипові способи,
щоб виховувати корисних членів суспільства,
і в процесі цієї роботи ми зможемо дати всім дітям відчуття того,
що вони потрібні».*

Норман Кунц

Сучасні умови розвитку української держави, які пов'язані з активним процесом інтегрування національної освітньої системи до європейського та світового простору, спричинили суттєві соціальні зміни в організації суспільного життя, що актуалізувало складні психолого-педагогічні проблеми розбудови всієї національної системи загальної середньої освіти. Особливої уваги на початку ХХІ століття набуло впровадження принципів інклюзії в заклади освіти для надання рівного доступу дітям з особливими освітніми потребами до якісних освітніх послуг.

Система інклюзивної освіти – це система нового типу, характерна для нового століття і створена за його потребою та вимогою. Інклюзія справляє значний вплив на політику, науково-пошукову та практичну діяльність, охоплює діапазон від простого зарахування учнів з особливими освітніми потребами в звичайні класи до перетворення філософії, цінностей і практичних підходів цілих освітніх систем. Інклюзивна освіта необхідна нашій державі як засіб досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з особливими освітніми потребами.

Аналіз специфіки процесів соціальної стратифікації, проблем нерівноправності можливостей здобуття освіти учнями представлено в роботах зарубіжних і вітчизняних вчених: Б. Барбера, В. Баруліна, Г. Беккера, П. Бергера, К. Берінгана, В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, Д. Лупарт, В. Леповскі, К. Райнсвека, Т. Черняєва та ін.

У публікаціях таких учених як М. Айшервуд, І. Бгажнова, В. Бондар, Т. Бут, О. Гамаюнов, В. Засенко, Р. Дименштейн, П. Кантор, В. Синьов, А. Станевський, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Шипіцина акцентується увага на необхідності практичної допомоги особам з обмеженими можливостями, надання їм підтримки у процесі соціальної інтеграції.

Рефлексія структури інтеграції в контексті інституціональних традицій представлена у наукових працях С. Васіна, Д. Богоявленського, І. Кона, В. Кременя, В. Нечаєва, П. Таланчука, В. Ярської та ін. На необхідності ціннісної переорієнтації мотивацій у галузі освіти, як стратегічного напрямку її реформування, наголошується у працях: Н. Бібік, М. Вашуленка, Е. Вільчковського, Д. Воса, Б. Гершунського, С. Драйдена, О. Савченко та ін.

На сучасному етапі модернізації системи освіти, прояву гуманістичних тенденцій та посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання інклюзивного навчання як найбільш відповідного принципам правової держави стає дедалі поширенішим і розглядається вченими в якості однієї з важливих передумов повноцінного включення дітей різних категорій у систему суспільних відносин (Т. Бут, А. Гамаюнов, О. Гончарова,

К. Мейджер, С. Миронова, Н. Назарова, М. Нікітіна, М. Олівер, Л. Тигранова, С. Шевченко, Н. Шматко та ін.).

Саме інклюзія, завдяки гнучкій організації освітнього процесу, здатна запропонувати дітям і молоді з особливими освітніми потребами адекватну форму навчання. Навчання в інклюзивному просторі надає змогу особам з особливими освітніми потребами набути знання і соціальний досвід, що приводить до усунення дискримінації за станом здоров'я, інтелектуального чи психофізичного розвитку.

Специфіку організації навчання дітей з обмеженими можливостями окремих категорій репрезентовано в дослідженнях: І. Гілевич, Л. Калініної, О. Кузьмічової, Л. Тигранової, І. Цукерман (інтеграція дітей з порушеннями слуху); Л. Волкової, Ю. Кузьміної, Е. Медведевої, Л. Лопатіної (інтеграція дітей з порушеннями мовлення); Л. Вавіної, Ю. Кармаускаса, Г. Махортової, В. Ремажевської (інтеграція дітей з порушеннями зору); Г. Алферової, О. Битової, І. Мамайчук, Л. Шипіциної (інтеграція дітей з порушеннями опорно-рухового апарату).

Одним із головних завдань інклюзивної освіти є створення інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти, як складової гуманітарної політики держави, що свідчить наскільки її суспільство готове свідомо захищати невід'ємні права людини.

У філософських, соціологічних, психолого-педагогічних працях останнім часом зростає науково-дослідницький інтерес до проблеми створення інклюзивного середовища в освітніх закладах. У працях Л. Коваль, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук та інших науковців інклюзивне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, передбачає розв'язання проблеми освіти дітей та молоді з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного учасника освітнього процесу, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат в навчальному колективі і закладі, обладнання приміщень для потреб всіх учасників, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі.

Дослідники А. Колупаєва, К. Кольченко, Г. Нікуліна і П. Таланчук, М. Чайковський та інші дали наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Особливості впровадження інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти розкриваються у працях сучасних науковців М. Андрєвої, Л. Коваль, І. Малишевської та ін.

Усі науковці одностайні у думці про те, що для пошуку оптимальних шляхів розбудови інклюзивного освітнього середовища доцільним, вочевидь, є визначення і конкретизація організаційно-методичних засад. Аналізуючи труднощі створення інклюзивного освітнього середовища в реаліях українського суспільства, виявлено нагальні суперечності між недосконалими науково теоретичними, організаційно-методичними і практичними засадами його організації та об'єктивною необхідністю створення інноваційної системи підготовки педагогічних працівників до професійної діяльності в цих умовах.

Незважаючи на це, виявлено поодинокі праці вчених, присвячені пошуку стратегій розвитку сучасного інклюзивного освітнього середовища. Недостатність теоретико-методологічних даних, що розкривають особливості організації інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти актуалізує представлену проблему.

Мета дослідження полягає у проведенні теоретичного аналізу організаційних особливостей створення інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.

Реалізація мети передбачала вирішення таких *завдань* дослідження:

- 1) Розгляд генези поняття «інклюзивне освітнє середовище».
- 2) Визначення ознак, етапів, умов, шляхів формування інклюзивного освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти.
- 3) Характеристика засад формування інклюзивного освітнього середовища в контексті економіки знань.

4) Виокремлення переваг і недоліків сучасної практика створення інклюзивного освітнього середовища.

Методами теоретичного дослідження визначено аналіз, синтез, порівняння, узагальнення науково-методичних джерел з інклюзивної освіти, спеціальної педагогіки, законодавчо-нормативних документів, довідкової літератури.

Виклад основного матеріалу. Зі зростанням кількості дітей, які мають особливі освітні потреби актуалізується проблема забезпечення їхніх прав на отримання якісної освіти.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення права дітей на освіту та навчання за місцем проживання. Розкриваючи зміст цього поняття вчені наголошують на спільному перебуванні і навчанні осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, з однолітками із нормотиповим розвитком. Інклюзивну освіту розглядають як своєрідний процес розвитку загальної освіти, що дає можливість стати доступною для всіх громадян. Впровадження інклюзивної освіти, в свою чергу, сприяє формуванню суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожної дитини, що, у свою чергу, забезпечує кращу якість освіти для всіх на засадах партнерства і толерантності.

Сучасна інклюзивна освіта розвиває нову методологію, спрямовану на навчання дітей з різними освітніми потребами та розробляє нові підходи до процесу викладання, які будуть гнучкішими за попередні.

Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати заклад освіти. У межах нашого дослідження – заклад загальної середньої освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Такий заклад освіти керується принципами визнання і врахування різних потреб учнів, забезпечення якісної освіти для всіх, розроблення дидактично-методичного забезпечення й організації відповідних заходів, вироблення нових стратегій викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків громади, де проживають учні¹.

Саме в таких закладах постає нагальна проблема створення інклюзивного освітнього середовища. Для розуміння сутності цього феномену необхідним є розгляд таких понять як «середовище», «освітнє середовище».

Під поняттям «середовище» розглядається безпосереднє оточення особистості, сукупність різних умов її функціонування і життєдіяльності, міжособистісних відносин з людьми, що комплексно впливає на розвиток людини. Саме таке тлумачення «середовища» як соціальної категорії, на думку І. Малишевської, доводить, що воно сприяє особистісному розвитку людини, забезпечує взаємодію навчання і виховання.

Одне з найважливіших місць у теорії та методиці освіти займає аналіз феномена «освітнього середовища», що у педагогічній науці визначається як «сукупність умов, що впливає на формування і функціонування особистості в суспільстві, на її предметно просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість»².

Сутність освітнього середовища та його функцій розглянуто низкою вчених: Л. Андрєєва, А. Артюхіна, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Браун, Дж. Гібсон, О. Гора, Г. Горська, Н. Зибина, С. Максимова, В. Мастерова, У. Мейс, Т. Менг, О. Мондонен, С. Мякішев, Л. Ориніна, О. Пехота, С. Пімонова, І. Подольська, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Сенченко, В. Серіков, С. Сисоєва, М. Турвей, В. Ясвін та інші.

В. Ясвін, характеризує «освітнє середовище» в розрізі соціокультурних інститутів, зауважує що воно здатне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку всіх учасників освітнього процесу³.

¹ Скрипка К. (2019). Створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в межах..., с. 329-339.

² Ахновська І. О. (2018). Теоретичні засади формування освітнього середовища..., с.26-34.

³ Козуля В. (2020). Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості, с.131-136.

О. Гора відмічає, що освітнє середовище може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості та є зовнішнім простором, що оточує об'єкт дослідження, має системно організовані складові та створює умови для існування його у просторі, вступаючи з ним у взаємодію.

Компонентами освітнього середовища є особистісний (використання власного досвіду людини), аксіологічний (передбачає перетворення об'єктивно існуючого культурного досвіду людства у суб'єктивну форму в процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками), просторово-предметний (надає необхідність використання матеріалів та предметів для досягнення певного результату), інформаційно-комунікаційний (концентрує увагу суб'єктів освітнього середовища на вивченні, аналізі та використанні всіх видів інформації відносно будь-яких явищ) та організаційно-діяльнісний (що забезпечує розвиток наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці), компетентнісний (спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості).

На сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі загальної освіти.

Створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти – це та складова гуманітарної політики держави, яка свідчить наскільки її суспільство готове свідомо захищати невід'ємні права людини та яка сьогодні поступово входить у освітній процес України.

У низці нормативних документів продемонстровано визначення поняття інклюзивного освітнього середовища та вимог, які висуваються до його створення. У Концепції розвитку інклюзивної освіти зазначено, що формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами відбувається шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу; забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання⁴.

У Законі України «Про освіту» статті 1 визначено, що інклюзивне освітнє середовище це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей⁵. У статті 19 цього ж Закону визначено, що органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти створюють особам з особливими освітніми потребами умови для здобуття освіти нарівні з іншими особами шляхом належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення універсального дизайну та/або розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби та можливості таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку⁶.

Стосовно визначення поняття «інклюзивного освітнього середовища» у наукових дослідженнях І. Малишевська пропонує його розуміти як певну технологію інклюзивного навчання, спрямовану на досягнення кінцевого результату – успішну соціалізацію дітей і молоді з особливими освітніми потребами. За її твердженням «інклюзивне освітнє середовище» ґрунтується на принципах інклюзії, враховує об'єктивні та суб'єктивні чинники ефективного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, спрямовує на досягнення чіткої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Інклюзивне освітнє середовище передбачає впровадження інноваційної методики і засобів для організації освітнього процесу.

Інклюзивне освітнє середовище забезпечує реалізацію права кожної особи на освіту, що відповідає її потребам і можливостям, незалежно від регіону проживання, ступеня

⁴ Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти (2010). Наказ Міністерства освіти і науки України.

⁵ Про освіту (2017). Закон України.

⁶ Там само.

порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння ценового рівня освіти і типу освітньої організації.

Досвід розвинених країн світу засвідчив, що створення інклюзивного освітнього середовища задовольняє індивідуальні освітні потреби всіх дітей, незалежно від їхніх матеріальних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи інших умов.

Створення інклюзивного освітнього середовища в Україні передбачає визначення і реалізацію: філософії інклюзивної освіти, системи її базових і професійних цінностей; місії освітньої установи в галузі найважливіших функцій інклюзивної діяльності, масштабів та рівнів їх реалізації, конкретних пріоритетів; інформаційної, кадрової, програмно-методичної та організаційної політики – загальних підходів і принципів життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти, підходів до встановлення і розвитку зовнішніх зв'язків, до вибору конкретних пріоритетів розподілу ресурсів, етапів і термінів здійснення завдань інклюзивної освіти; оптимальної структури освітнього процесу, інтеграції його функцій (освітніх, виховних, корекційних, розвивальних, творчих, оздоровчих) та їх ресурсного забезпечення з метою соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Отже, створення інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти передбачає забезпечення різноспрямованих умов для навчання і всебічного розвитку усіх дітей, підлітків, молоді без винятку.

На основі вивчення теоретико-методологічних положень інклюзивної освіти (А. Колупаєва, І. Малишевська, С. Наход, М. Чайковський та ін.) встановлено, що в основу створення інклюзивного освітнього середовища покладено принцип доступності освіти в плані її пристосування до різних потреб усіх учнів, а також виключення дискримінації за будь-якою ознакою. Водночас, мають створюватися особливі умови, що забезпечують повноцінний освітній процес і надають доступ до освіти учнів з особливими освітніми потребами.

Отже, у межах теоретичного дослідження інклюзивне освітнє середовище розглядається нами як специфічне середовище закладу освіти, спрямоване на забезпечення сприятливих умов для навчання і всебічного розвитку учнів з різними освітніми потребами.

Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме низку таких *ознак*:

- спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
- наявність сприятливого соціального та емоційного клімату;
- наявність умов для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату⁷.

Серед першочергових *етапів* у напрямі створення інклюзивного середовища визначено такі:

- відмова від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес;
- сформованість в школі атмосфери, заснованої на ідеях інклюзії;
- розбудова школи як громади;
- зосередженість на співпраці, а не на конкуренції;
- прищеплення віри у свої сили кожному члену шкільного колективу.

Необхідними *умовами* формування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах є:

- визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистостей дітей;
- адаптація навчальних матеріалів, підтримання самостійного вибору дитини в процесі навчання;
- використання різних варіантів об'єднання дітей у групи;
- налагодження співробітництва та підтримки учнів класу;

⁷ Малишевська І.А. (2016). Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття, с. 19–26.

– використання широкого спектра занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку кожної дитини.

Важливою умовою створення інклюзивного освітнього середовища є безбар'єрність, зокрема архітектурна доступність навчального закладу. Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливими освітніми потребами відбувається згідно Листа департаменту освіти і науки від 02.04.2013 № 12-01-11-935 «Про загальнодержавну програму: «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року» про зобов'язання встановлення пандусів у кожному навчальному закладі до 30 квітня 2013 року.

Відповідно до вказаного, слушною вважаємо думку К. Кольченко і Г. Нікуліної щодо шляхів організації інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти, зокрема таких:

- 1) формування пакету нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти;
- 2) підготовка навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання;
- 3) забезпечення доступності інклюзивного освітнього середовища;
- 4) забезпечення розвитку особистості учнів та їх соціалізації;
- 5) здійснення структурних змін в закладі освіти;
- 6) підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти⁸.

Вказані шляхи вважаємо ефективними для подолання труднощів організації інклюзивного освітнього середовища, що сприятиме забезпеченню комплексного підходу до врахування особливих потреб учнів, якісної організації їхнього освітнього процесу, залучення всіх учасників до нього.

Враховуючи вищевказане, визначимо наступні *засади* формування освітнього середовища в контексті економіки знань:

- 1) для створення якісного освітнього середовища необхідний комплекс нормативно-правових, організаційних та економічних умов;
- 2) освітнє середовище слід розглядати на макро-, мезо- та мікрорівнях, а отже, як сукупність особистісних та репутаційних можливостей суб'єктів середовища;
- 3) освітнє середовище вимагає фінансових, технологічних, інтелектуальних та інформаційних ресурсів для освіти особистості чи групи особистостей;
- 4) освітнє середовище ґрунтується на функціях освіти, основними з яких є освітня, людинотворча, інноваційна, культурна, розвивальна та виховна;
- 5) освітнє середовище динамічне, йому притаманний постійний розвиток.

Для пошуку оптимальних шляхів розбудови інклюзивного освітнього середовища доцільним, вочевидь, є визначення і конкретизація організаційно-методичних засад його створення. Аналізуючи труднощі впровадження інклюзивного освітнього середовища в реалії українського суспільства, підтримуємо думку Н. Ашиток про те, що ефективна інклюзія можлива лише за умови тісної взаємодії систем загальної та спеціальної освіти, їх постійного удосконалення, ліквідації існуючих меж між ними⁹.

Сучасна практика створення інклюзивного освітнього середовища має свої *переваги та недоліки*. Серед позитивних характеристик інклюзивного освітнього середовища виділено такі:

- забезпечення права кожної особи з особливими освітніми потребами на отримання якісної освіти;
- створення спеціальних умов для навчання учнів з особливими освітніми потребами;
- наявність умов для соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами;
- розширення можливостей професійної орієнтації та подальшого працевлаштування.

Перш за все слід відзначити, що діти з особливими освітніми потребами, залучені до інклюзивного середовища, повніше реалізують свій потенціал у навчанні, аніж їхні

⁸ Шевців З. М. (2016). Основи інклюзивної педагогіки.

⁹ Про освіту (2017). Закон України.

однолітки, котрі перебувають в інтегрованому освітньому середовищі. Присутність у класі учнів з особливими освітніми потребами не впливає на рівень академічних знань інших, а навпаки, покращує стан викладання того чи іншого предмета. Це відбувається за рахунок використання вчителем різних методів та технологій навчання, які роблять освітній процес цікавим, насиченим, доступним дитячому сприйманню. Інклюзивне середовище вимагає присутності на уроці вчителя та асистента вчителя. Останній, беручи активну участь в освітньому процесі, може надавати допомогу у навчанні усім учням.

В інклюзивному середовищі учні з особливими освітніми потребами мають можливість добре адаптуватися до життя у суспільстві, розвинути комунікативні навички, елементарні соціальні вміння. Діти, які надають допомогу дітям з особливими освітніми потребами мають змогу навчатися та виховуватися за принципом «рівний-рівному». Такий спосіб взаємодії допомагає учням підвищити самооцінку, відчути свою корисність для суспільства, навчитися товаришувати по-справжньому.

Педагоги, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі теж отримують певну користь. Зокрема, робота із дітьми з особливими освітніми потребами надає неабиякого стимулу до саморозвитку, самовдосконалення, підвищення своєї педагогічної майстерності. На підтвердження вищесказаного у праці М. Андрєєвої наголошено на необхідності підвищенні якості підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами. Дослідниця пропонує три підходи до розв'язання цієї проблеми через:

- 1) визнання провідної ролі інклюзивного освітнього середовища у професійній підготовці та роботі фахівців сфери інклюзивної освіти, формування їхніх вмінь і навичок щодо організації сприятливих умов для всіх учнів;

- 2) визначення і чітке розмежування обов'язків різних фахівців соціальної сфери, покликаних забезпечувати успішну інтеграцію осіб з різним рівнем здоров'я до інклюзивного освітнього простору;

- 3) ґрунтовну підготовку педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей, створення інклюзивного освітнього середовища, що включає розвиток власної інклюзивної компетентності, оволодіння технологіями роботи з учнями з особливими освітніми потребами, а також набуття досвіду організації освітньої, виховної та дозвіллевої діяльності осіб з різним рівнем можливостей і труднощів¹⁰.

Такі засади вважаємо найбільш ефективними для подолання проблем у створенні інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти України, що сприятиме комплексному підходу до врахування особливих потреб учнів, якісному організаційному процесу.

Вивчаючи особливості впровадження інклюзивного освітнього середовища, підтримуємо думку І. Малишевської щодо переваг організації інклюзивної освіти в українські заклади. Завдяки створенню інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти можна:

- 1) досягти реалізації права кожної особи з особливими освітніми потребами на освіту, її зміст та вибір установи, яка надає освітні послуги;

- 2) розширити можливості професійної орієнтації та працевлаштування молоді з особливими освітніми потребами з вищою освітою;

- 3) створити безбар'єрне фізичне і психологічне середовище освітнього закладу (спеціальні умови для навчання учнів з особливими освітніми потребами, що передбачають також наявність реальних умов для їх соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції);

- 4) забезпечити доступність ресурсів освітнього середовища (дидактичних, методичних) для усіх здобувачів освіти;

- 5) індивідуалізувати освітній процес (через використання спеціальних освітніх маршрутів для осіб з особливими освітніми потребами, застосовувати адаптований зміст

¹⁰ Ахновська І. О. (2018). Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті..., с. 26-34.

освіти, спеціальні навчальні засоби, навчально-методичний і дидактичний матеріал відповідно до потреб цих осіб;

6) сприяти виникненню нових векторів професійного розвитку фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів, корекційних педагогів та ін.);

7) згуртувати батьківське співтовариство у розв'язанні спільних завдань навчання, виховання, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;

8) мінімізувати дискримінації та соціальні стереотипи; створити умови для формування моральних якостей та соціального інтелекту усіх здобувачів освіти;

9) формувати в суспільстві навички толерантності, поваги до людей з особливими освітніми потребами¹¹.

Необхідно залучати дітей з особливими освітніми потребами до всіх видів діяльності (урочної, позаурочної та позакласної). Сформуванню ставлення до них як до рівних і, водночас, як до людей, яким потрібна допомога та підтримка. Важливим при цьому буде дотримання загальних правил спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами.

Звісно, якщо вчасно не врегулювати суперечності, які виникають на шляху впровадження інклюзивного освітнього середовища, можна зіткнутися з численними труднощами, до яких Н. Ашиток та С. Горбунова відносять:

– зниження якості навчання;

– ризик погіршення умов інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами;

– ризик погіршення умов праці педагогічних працівників закладів освіти, яким, крім організації традиційного навчання, необхідно якісно організувати і інклюзивне освітнє середовище;

– ризик руйнування досягнень системи спеціальної освіти в підготовці дітей з особливими освітніми потребами при подальшому їх самостійному навчанні;

– недоліки трудового навчання й підготовки учнів з особливими освітніми потребами;

– відсутність належної корекційної допомоги);

– ризик організації формального інклюзивного освітнього середовища (не правильне визначення освітнього маршруту, неможливість матеріально і технічно оснастити заклад освіти під потреби учнів);

– ризик особистісної та соціальної дезадаптації і дисгармонії учнів з особливими освітніми потребами¹².

Таким чином, побудова інклюзивного освітнього середовища в контексті економіки знань повинно бути спрямоване на гнучке врахування інтересів і здібностей суб'єктів освітнього процесу, сприяти виявленню і максимальному розкриттю індивідуальних можливостей та розвитку природних задатків і нахилів особистості, формуванню інтелектуальної, культурної та ерудованої особистості, а також здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію індивідуума.

Очікуваними наслідками створення інклюзивного освітнього середовища визначено: появу більшої кількості закладів освіти з інклюзивним навчанням; підвищення кваліфікації педагогічних працівників з організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; підвищення толерантності суспільства до осіб з особливими освітніми потребами, зростання готовності соціальної спільноти до прийняття цих людей.

Висновок. Забезпечення якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти неможливе без створення інклюзивного освітнього середовища. Стратегічною метою створення та формування інклюзивного освітнього середовища є забезпечення належних умов для розвитку особистості та підвищення якості надання освітніх послуг його здобувачам, зокрема учням з особливими освітніми потребами. Серед організаційних особливостей створення інклюзивного

¹¹ Скрипка К. (2019). Створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в межах..., с. 329-339.

¹² Шевців З. М. (2016). Основи інклюзивної педагогіки.

освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти виділено етапи, умови, шляхи, засади його формування в контексті економіки знань. Врахування на сучасному етапі ознак, переваг і недоліків сучасної практики створення інклюзивного освітнього середовища сприятиме позитивним наслідками його організації у закладі загальної середньої освіти.

Перспективним напрямом наукової розвідки вважаємо аналіз передового практичного досвіду створення інклюзивного освітнього середовища на тернах України і зарубіжжі для визначення стратегій вдосконалення його організації у закладі загальної середньої освіти.

Література:

1. Ахновська І. О. (2018). Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. Вип. 4. 26-34. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eiou_2018_4_500.
2. Калініченко І. О. (2012). Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. № 9. 120-126. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2012_9_15.
3. Козуля В. (2020). Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. № 5. 131-136. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2020_5_26
4. Малишевська І.А. (2016). Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №3. 19-26.
5. Перепелюк І. Р., Микитейчук Х. І., Олійник Р. В. (2019). Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Молодий вчений*. 59-64.
6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти (2010). Наказ Міністерства освіти і науки України. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>
7. Про освіту (2017). Закон України. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>
8. Скрипка К. (2019). Створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в межах реалізації соціального проекту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 4 (88). 329-339.
9. Шевців З. М. (2016). Основи інклюзивної педагогіки. Підручник. К.: Центр учбової літератури. 248 с.

4.2. The Role of Inclusive Resource Centers in Ensuring that Persons with Special Educational Needs Receive Quality Education

Olena Vorotyntseva

Head of the resource center to support inclusive education

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

Sumy, Ukraine

Abstract. The article discusses the role of inclusive resource centers in ensuring the achievement of persons with special educational needs of high-quality education. Changes in the legislation on the participation of IRS specialists in the process of access of children from SEN to high-quality education have been revealed. The difficulties in implementing inclusive learning and the ability of IRS teaching staff to overcome them at the community level are described.

Keywords: education, children with special educational needs, inclusive, inclusive resource centres, professional competence, decentralization.

Роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні здобуття особами з особливими освітніми потребами якісної освіти

Олена Воротинцева

завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти

Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

м. Суми, Україна

Анотація. У статті розглядається роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні доступу осіб з особливими освітніми потребами до якісної освіти. Розкрито зміни у законодавстві щодо участі фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у процесі доступу дітей з ООП до якісної освіти. Описано труднощі на шляху реалізації інклюзивного навчання та можливості педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів щодо їх подолання на рівні громади.

Ключові слова: освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, інклюзивно-ресурсні центри, професійна компетентність, децентралізація.

Інвестування в якісну освіту – це важливий чинник економічного і соціального прогресу. Відповідно до нормативних документів, поняття якісної освіти розглядається як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг», а якість освітньої діяльності – як «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг»¹. У межах реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року², схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р, пріоритетними завданнями залишаються створення рівних можливостей та вільного доступу

¹ Верховна Рада України. Законодавство України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/>

² Там само.

до освіти, задоволення особливих освітніх потреб усіх учасників освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища. Але залишаються проблеми, з якими стикаються діти з особливими освітніми потребами та їх батьки на цьому шляху. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, як представники першої сервісної організації, мають завдання виявити в дитини якомога раніше особливі освітні потреби й надати їй фахову і компетентну допомогу. Їх робота наближена до європейських стандартів безбар'єрності. Саме педагогічні працівники інклюзивно-ресурсних центрів стоять на початку процесу здобуття дітьми якісної освіти і можуть спроектувати індивідуальну освітню траєкторію здобувачів освіти, які відчують труднощі в навчанні, для досягнення ними найоптимальніших результатів. Метою даної роботи є показати роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, діяльність яких спрямована на можливості як представника відповідного рівня менеджменту інклюзивної освіти на рівні територіальної громади.

Науковцями доведено як науково, так практично, що «економічно доцільним є здійснення інвестицій у людський капітал скрізь, де це можливо, замість прямого інвестування в соціальне обслуговування»³. Вирішальну роль у проведенні сучасних економічних перетворень інклюзивного розвитку має відігравати освіта. Доступ до якісної освіти, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії – засіб подолання маргіналізації, збільшення можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку у майбутньому повноцінно брати участі в житті своїх громад.

Перед педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів, відповідно до оновленого Положення про інклюзивно-ресурсний центр, стоїть ряд завдань, які сприяють доступу осіб з особливими освітніми потребами до якісної освіти: надання послуг з визначення та задоволення особливих освітніх потреб дітей, які мають бути більш якісними, використання нових діагностичних інструментів для підтримки дітей, які відчують труднощі в навчанні, у зв'язку із запровадженням міжнародних підходів до визначення категорій (типів) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами; розроблення рекомендацій щодо організації навчання; надання психолого-педагогічної допомоги дитині та забезпечення її системного та кваліфікованого супроводу; участь у розробці індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами, а також надання методичної допомоги учасникам команди психолого-педагогічного супроводу. Для досягнення поставлених мети та цілей Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки необхідне виконання ряду завдань, зокрема, налагодження системи менеджменту й адміністрування в інклюзивному освітньому процесі. Менеджмент інклюзивної освіти має ряд рівнів. Співпраця та координація діяльності між різними рівнями та їх представниками – запорука надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами

Уряд України 15.09.2021 р. затвердив новий Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти⁴. Відповідна постанова набуде чинності з 1 січня 2022 року. Це було зроблено для забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх дітей за найкращими світовими стандартами. Відповідно до оновленої нормативно-правової бази, у закладах освіти почнуть впроваджуватися рівні підтримки відповідно до індивідуальних потреб та можливостей учнів/вихованців з особливими освітніми потребами (ООП). Передбачено індивідуальну модель підтримки, командне визначення освітньої траєкторії, тісну взаємодію з сервісами інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), а згодом і фінансування за принципом «за реальною потребою». Як зазначив міністр освіти та науки України С. Шкарлет: «Це позитивно вплине на підвищення якості інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти та допоможе школам покращити процес організації та якість такого навчання»⁵.

³ Тріпак М. М. (2018). Вплив моральності на економічну поведінку суб'єкта соціуму в умовах інклюзії, с.14-21.

⁴ Верховна Рада України. Законодавство України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/>

⁵ Міністерство освіти та науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/>

Зміни торкнулися й нормативно-правових актів щодо діяльності ІРЦ. Зокрема, усунуто норму щодо нижньої межі віку дитини для проведення комплексної оцінки потреб (тепер до ІРЦ батьки можуть звертатися від народження дитини, а не з 2 років, як було раніше) та визначено основні завдання ІРЦ:

- проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб у разі встановлення у них особливих освітніх потреб;
- надання рекомендацій закладам освіти щодо розроблення індивідуальної програми розвитку особи;
- забезпечення участі педагогічних працівників ІРЦ в діяльності команди психолого-педагогічного супроводу особи з ООП;
- надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям з ООП (дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти, дітям, які здобувають освіту у формі педагогічного патронажу);
- визначення потреби в асистенті учня та/або супроводі дитини з ООП в інклюзивному класі (групі) тощо;
- оновлено підходи до визначення особливих освітніх потреб та затверджено категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів).

За результатами проведеної фахівцями ІРЦ комплексної оцінки визначається наявність чи відсутність у дитини особливих освітніх потреб та в разі їх наявності вказується категорія(ї) (тип(и) особливих освітніх потреб (труднощів), напрями підтримки особи з ООП в освітньому процесі, рекомендації, створення належних умов для навчання, термін повторної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи тощо⁶.

Отже, тепер підхід до організації інклюзивного навчання у школах буде базуватися з погляду на визначені рівні підтримки: це обсяг тимчасової або постійної підтримки учнів в освітньому процесі відповідно до їхніх ООП. Поняття «рівні підтримки» не нове в інклюзивній освіті, адже відповідно за рівнями (є п'ять) має розподілятися державна субвенція на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами⁷. Такими критеріями послуговуються медики ще з березня 2019 року. У даному наказі вже була примітка «...рівні підтримки можуть коригуватися в інклюзивно-ресурсних центрах залежно від особливих освітніх потреб дитини»⁸. Рівні підтримки для дитини лікарі фіксували в індивідуальній програмі реабілітації дитини з інвалідністю. Але не завжди інвалідність – це наявність особливих освітніх потреб і навпаки. Відразу цей наказ МОЗ України викликав хвилю обурення та критики з боку громадськості, так як критерії були розроблені на основі медичної моделі, яка розглядає інвалідність як дефект чи хворобу, що потребує, насамперед, медичного втручання. Домінує думка: якщо людину з інвалідністю вилікувати, то її життєві проблеми перестануть існувати. За такого підходу особа з інвалідністю відсторонюється від суспільного життя. При цьому лікарі й інші фахівці виступають найбільш компетентними і впливовими у вирішенні проблем цієї групи населення. Зазначену модель іноді називають ще «адміністративною», оскільки вона бере початок із системи соціального забезпечення та охорони здоров'я. Прихильники медичної моделі і нині мають чималий вплив на формування законодавства, соціальної політики та організацію соціального обслуговування. Досить поширене використання концепції цієї моделі і в Україні, що негативно позначається на процесах формування державної політики стосовно людей з інвалідністю у сферах освіти, працевлаштування, реабілітації, соціальної адаптації та інших⁹.

Визначаючи рівні підтримки, на державному рівні підтримується соціальна модель. Відповідно до неї інвалідність розглядається як проблема, створена суспільством, і вважається, що соціальна дискримінація – найбільш суттєва. Інвалідність через призму

⁶ Верховна Рада України. Законодавство України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/>

⁷ Там само.

⁸ Там само.

⁹ Азін В. О., Байда Л. Ю., Госс Н., Ждан П.М., Сухініна І. М., Флетчер А. (2015). Нічого для нас без нас, с.13.

такого погляду – це нормальний аспект життя, а не відхилення. Як зазначають автори посібника «Нічого для нас без нас», концепція соціальної моделі була сформована людьми з інвалідністю у відповідь на недосконалість медичної моделі і той негативний вплив, який вона спричиняє на їхнє суспільне життя. Соціальна модель не заперечує наявності фізіологічних відмінностей між людьми з інвалідністю та особами без неї. Вона не заперечує того, що турботу про лікування та реабілітацію потрібно залишити фахівцям. Але результати їх діяльності не повинні впливати на те, чи буде людина з інвалідністю повноправним членом суспільства. Соціальну модель інвалідності можна ефективно використовувати для визначення бар'єрів у всіх сферах суспільного життя, які знижують рівень участі в них людей з інвалідністю. Таким чином, соціальна модель спонукає держави до створення «суспільства для всіх»¹⁰.

Отже, враховуючи саме соціальну модель, із 1 січня 2022 року якщо в учнів виникають незначні, поодинокі труднощі, які можна подолати зусиллями закладу освіти, їм може надаватися підтримка першого рівня. Якщо зусиль закладу освіти буде недостатньо, батькам буде рекомендовано звернутися до ІРЦ для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи з метою визначення її ООП. Вже тоді визначатиметься, який рівень підтримки під час освітнього процесу може надаватися такому учню. Наприклад, другий рівень надається учням, які мають труднощі II ступеня прояву (труднощі легкого ступеня прояву), третій – III ступеня прояву (труднощі помірного ступеня прояву) і т.д. Результат – підтримка, тобто залучення додаткових ресурсів, буде надаватися пропорційно проявам труднощів, а не усім однаково, як було до цього. Рішення закладу освіти про надання підтримки першого рівня приймається на основі рішення команди, яка проводила оцінку та визначила потребу у наданні підтримки першого рівня, що відображається у протоколі її засідання за формою, визначеною законодавством. Тобто, батьки тих дітей, для яких вже організоване інклюзивне навчання, не звертаються до ІРЦ за повторною комплексною оцінкою розвитку дитини, щоб фахівці визначили рівень підтримки, а отримують результат у закладі освіти у вигляді протоколу команди психолого-педагогічного супроводу, до складу якого в обов'язковому порядку тепер входить фахівець ІРЦ. На базі ІРЦ визначають рівень підтримки лиш у тому разі, коли дитина вперше проходить комплексну оцінку, чи у ході запланованого повторного візиту.

Від визначених рівнів будуть залежати:

1. **Умови для забезпечення підтримки** (висновок ІРЦ про комплексну психолого педагогічну оцінку розвитку дитини; консультації учасників освітнього процесу фахівцями ІРЦ; розробка індивідуальної програми розвитку; розробка індивідуального навчального плану; забезпечення корекційно розвиткових та психолого педагогічних занять; адаптація змісту навчання; забезпечення дитини додатковою підтримкою відповідно до потреб і можливостей; забезпечення допоміжними засобами навчання; забезпечення асистентом вчителя; використання спеціальних методів, технологій та прийомів, у тому числі вивчення жестової мови, шрифту Брайля, використання альтернативних методів комунікації, тощо; використання додаткової підтримки (соціальних послуг).

2. **Фінансове забезпечення** (визначається відповідно до потреб дитини для здійснення корекційно розвиткових та психолого педагогічних занять, оплати асистента вчителя, закупівлі обладнання, додаткових засобів для навчання, забезпечення засновником універсального дизайну та розумного пристосування, забезпечення інклюзивного освітнього середовища закладу освіти, забезпечення базових соціальних послуг, у тому числі перекладу жестовою мовою, асистента учня).

3. **Механізм отримання підтримки** (надається на підставі висновку про комплексну психолого педагогічну оцінку розвитку дитини, наданого інклюзивно ресурсним центром, та заяви батьків (інших законних представників) або повнолітнього здобувача освіти. Заклад освіти за рішенням команди психолого педагогічного супроводу із залученням до неї

¹⁰ Азін В. О., Байда Л. Ю., Госс Н., Ждан П.М., Сухініна І. М., Флетчер А. (2015). Нічого для нас без нас, с.14.

представника інклюзивно-ресурсного центру, у разі потреби, за погодженням з батьками може змінювати рівень підтримки).

4. **Індивідуальна освітня траєкторія** (розробка та виконання індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану).

5. **Механізми реалізації індивідуальної освітньої траєкторії** (адаптація чи модифікація змісту навчання; можлива зміна результатів навчання; включення відповідно до потреб дитини: занять з жестової мови та розвитку слухового сприймання, письма шрифтом Брайля та просторового орієнтування, альтернативної комунікації, тощо. Допускається використання альтернативних методів навчання та занять з самообслуговування, за потреби надання в закладі освіти базової соціальної послуги перекладу жестовою мовою; залучення за потреби поведінкового терапевта; методична підтримка та консультації учасників освітнього процесу фахівцями ІРЦ чи іншими фахівцями; консультування з фахівцями закладів спеціальної освіти; посилена увага зі сторони психолога школи до батьків (законних представників), здобувача освіти, інших учасників освітнього процесу та класу; надання на території закладу освіти інших базових соціальних послуг, у тому числі – асистента учня). **Надання (проведення) додаткових корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг (занять)** (у залежності від рівня підтримки – до 8 занять на тиждень). **Організація освітнього процесу (від навчання за розкладом класу до навчання за модифікованим розкладом, що передбачає відвідування закладу освіти відповідно індивідуальної програми розвитку з обов'язковим періодичним включенням особи в заходи закладу освіти та заходи з позашкільної діяльності з метою соціалізації. Відвідування корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних занять допускається за власним розкладом, узгодженим з розкладом класу. Не допускається заміна уроків на корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні заняття).** **Асистент вчителя** (надається у залежності від рівня підтримки).

6. **Базові соціальні послуги. Супровід під час інклюзивного навчання (асистент дитини/учня.** Надається за заявою батьків асистент учня (батьки (інші законні представники), уповноважені ними особи, соціальні робітники) допускається до участі в освітньому процесі відповідно до пункту 7 статті 26 Закону України «Про повну загальну середню освіту». **Інші базові соціальні послуги** за потреби на території закладу освіти соціальна послуга, наприклад, перекладу жестовою мовою).

7. **Методична підтримка інклюзивно-ресурсного центру протягом навчального року** (за потреби).

8. **Забезпечення допоміжними засобами навчання** (використання загальних підручників та матеріалів: починаючи від загальних підручників та матеріалів до спеціальних підручників і матеріалів, додаткових матеріалів для опанування освітньої програмою. Фінансування закупки обладнання: від відсутності фінансування до закупки обладнання на 35% від загальної суми фінансової підтримки).

9. **Облаштування освітнього середовища** (універсальний дизайн закладу освіти; закупка індивідуальних засобів для навчання; розумне пристосування; облаштування ресурсної кімнати. прилаштування місця навчання та закупка індивідуальних засобів для навчання).

10. **Оцінка результатів навчання. Критерії** (від загальних критеріїв оцінювання, на основі загальних критеріїв оцінювання з можливістю адаптації умов проведення оцінювання з врахуванням з'ясованих особливостей здобувача освіти, на основі загальних критеріїв оцінювання та з урахуванням індивідуального навчального плану (за наявності), до таких, що лиш враховують індивідуальний навчальний план (за наявності). **Проведення оцінювання** (І рівень – на основі загальних підходів, інші – до здійснення адаптації за часом та змістом, зокрема: використання доступних форм викладу інформації (шрифту Брайля, письмових чи усних завдань, тощо); використання окремих карток з завданнями чи адаптованих матеріалів; адаптація завдань під особливості сприймання (унікнення графічних завдань для дітей зі сліпотою, уникнення або створення комфортних умов для усних опитувань для дітей, які цього потребують, тощо); збільшення часу на оцінювання; зменшення кількості завдань;

використання зручних форм роботи (тести, учні опитування, аудіозавдання, тощо, адаптація умов проведення оцінювання під індивідуальні потреби).

11. Подовження строків отримання освіти (на I рівні – не здійснюється, а на усіх інших – можливе).

У сучасних умовах реформування закладів інституційного догляду (деінституалізації) значно зросла і роль фахівців ІРЦ. Зарахування дитини до закладу, який здійснює інституційний догляд і виховання дітей, незалежно від його форми власності та підпорядкування, пансіону на цілодобове перебування¹¹ можливе лише після рішення комісії з захисту прав дитини. Комісія під час розгляду поданих матеріалів вивчає документи та враховує умови проживання сім'ї, виховання дитини, можливості сім'ї задовольнити потреби дитини та можливості громади забезпечити надання дитині необхідних послуг за місцем проживання, зокрема інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, соціальних послуг, необхідних для дитини та її сім'ї. У разі розгляду питання про зарахування на цілодобове перебування до закладу дитини з особливими освітніми потребами на засідання комісії запрошується спеціаліст інклюзивно-ресурсного центру з правом дорадчого голосу.

Що стосується рішення про доцільність цілодобового перебування в закладі дитини із встановленою інвалідністю, то воно приймається органом опіки та піклування за місцем проживання (перебування) сім'ї дитини без рекомендацій комісії і подається до структурного підрозділу з питань освіти або соціального захисту населення цього органу виключно за умови відсутності забезпечення інклюзивним навчанням зазначеної дитини в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання, а також відсутності можливості щодо надання їй та її родині всіх соціальних послуг відповідно до їх потреб.

Відповідно до п.11 Положення, для зарахування дитини до закладу, батьками дитини або іншими законними представниками подаються ряд документів, серед яких висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з особливими освітніми потребами, виданий фахівцями ІРЦ (у разі розгляду питання щодо доцільності продовження цілодобового перебування дитини в закладі подається за наявності потреби відповідно до законодавства). Даний документ надає більше можливостей дитині доступу до якісної освіти, а не лиш обмежитися однією формою навчання.

У висновках про комплексну оцінку розвитку дитини фахівцями у жодному разі не зазначається форма здобуття освіти, заклад освіти. Тобто недопустимим є обмеження батьків у їх праві вибору, що закріплене законодавством. Усі діти інклюзивних класів, у т.ч. діти з ООП, навчаються за освітньою програмою закладу освіти, при цьому для дітей з ООП передбачено доповнення освітньої програми корекційно-розвитковим складником. Програми для спеціальних закладів освіти можуть бути лише ресурсом для адаптації та/або модифікації освітньої програми до потреб дітей з особливими освітніми потребами¹².

Доступ до якісної освіти, надання якісних освітніх послуг також залежить від менеджменту у цій сфері. Менеджмент інклюзивної освіти має ряд рівнів. Співпраця та координація діяльності між різними рівнями та їх представниками – запорука надання якісних освітніх послуг дітям з ООП. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) – не виключення.

На національному рівні: керуються нормативно-правовою базою у сфері інклюзивної освіти; надають якісні освітні послуги; реалізують державну політику у сфері освіти.

На регіональному рівні: є користувачами відповідних субвенцій; беруть участь у регіональних програмах; підвищують кваліфікацію, професійну компетентність; надають консультації (в межах своїх повноважень); беруть участь у консилиумах; підпорядковуються у своїй діяльності департаменту освіти на науки обласної ради.

На місцевому рівні: приймаються рішення про заснування інклюзивно-ресурсних центрів, їх установчі документи; фінансова складова діяльності ІРЦ залежить також від

¹¹ Верховна Рада України. Законодавство України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/>

¹² Там само.

місцевих громад; фахівці взаємодіють з іншими службами для забезпечення прав дітей на освіту та кращих інтересів дитини.

На рівні закладу освіти: консультують адміністрацію закладу освіти, вчителів щодо організації інклюзивного навчання; беруть участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу дитини; залучаються для надання додаткових корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП.

На рівні дитини: проводять комплексну оцінку розвитку дитини; виявляють ООП; беруть участь у складанні індивідуальної освітньої траєкторії дитини (рекомендації щодо корекційної складової індивідуального навчального плану, складання індивідуальної програми розвитку); надають підтримку батькам дитини, дитині.

Отже, кожен представник різного рівня менеджменту інклюзивної освіти, зокрема й фахівці ІРЦ, мають чітко усвідомлювати та розуміти свої безпосередні функції та можливі шляхи міжвідомчої співпраці, координації діяльності між різними рівнями.¹³

На кожному із зазначених рівнів, зокрема на рівні територіальних громад є труднощі у реалізації інклюзивної освіти. Фахівці ІРЦ мають можливість впливати на позитивне вирішення проблем.

У цьому році за спільної ініціативи Міністерства освіти і науки України, департаменту освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації та Ініціативи з розвитку послуг в громадах для дітей та сімей проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), що впроваджується Alinea International Ltd. за підтримки Уряду Канади було проведено дослідження, що ілюструє якість інклюзивної освіти та доступ дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання на прикладі Львівщини¹⁴. Але його можливо спроектувати й на інші регіони. Проблеми майже однакові, а шляхи їх вирішення – майже універсальні.

У звіті визначено ряд проблем. Але є і шляхи їх подолання, зокрема зусиллями педагогічних працівників ІРЦ на рівні органів місцевого самоврядування, на рівні територіальних громад:

1. Недостатній рівень матеріально-технічних умов для організації інклюзивного середовища та невідповідність фінансового забезпечення потребам дітей з ООП в повному обсязі.

За кожним закладом освіти, де організоване інклюзивне навчання, закріплений фахівець ІРЦ, що входить до команди психолого-педагогічного супроводу. Отже, ІРЦ підсилює моніторинг стану забезпечення закладів освіти, які функціонують у територіальних громадах, щодо створення умов для навчання дітей з ООП з урахуванням універсального дизайну та розумного пристосування.

У співпраці із засновниками розробити плани щодо створення умов для навчання дітей з ООП, а саме осіб з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату з урахуванням універсального дизайну та розумного пристосування у ЗЗСО, а також надавати рекомендації щодо цільових програм.

2. Недостатній рівень кадрового забезпечення фахівців для роботи з дітьми з ООП, особливо у сільській місцевості, низький рівень готовності та брак компетенцій вчителів/асистентів вчителів до роботи в інклюзивних класах.

Фахівців ІРЦ можна залучати, особливо у сільській місцевості, до надання додаткових послуг підтримки (зокрема психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять) дітям з ООП відповідно до ППР, на договірних засадах (за цивільно-правовими угодами) чи роботою за сумісництвом. Фахівці (консультанти) ІРЦ мають право обіймати іншу посаду за сумісництвом на 0,5 ставки тільки за межами свого основного робочого часу, якщо режим ІРЦ дозволяє організувати таку роботу. Графік роботи ІРЦ визначається керівником

¹³ Воротинцева О.О. (2021). Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на різних рівнях..., с. 301-303.

¹⁴ Доступ дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти у Львівській області (2021). Звіт за результатами дослідження.

(директором), має бути гнучким та забезпечувати безперервне виконання завдань, що визначені у Положенні про ІРЦ.

3. Відсутність/недостатність послуг для забезпечення потреб дитини з ООП та її сім'ї у громаді за місцем проживання.

У громаді має бути співпраця ІРЦ із засновниками у формуванні та веденні реєстру надавачів соціальних послуг у регіоні. Необхідно надавати підтримку ІРЦ у формуванні реєстру фахівців, які надають додаткові послуги підтримки (зокрема психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять) дітям з ООП, для забезпечення доступності цих послуг потенційним отримувачам. Педагогічні працівники ІРЦ мають консультувати та здійснювати супровід профільних підрозділів органів місцевого самоврядування щодо організації інклюзивної освіти, забезпечити територіальні громади методичною підтримкою у визначенні потреб населення у соціальних послугах (перекладач жестовою мовою, супровід під час інклюзивного навчання асистентом дитини). Забезпечити навчання соціальних робітників для надання послуги супроводу під час інклюзивного навчання. Забезпечити міжвідомчу співпрацю щодо навчання фахівців соціальної роботи щодо виявлення ознак ООП дитини та взаємодії з сім'єю дитини з ООП. Забезпечити широке інформування батьків дітей з ООП про освітні, соціальні, реабілітаційні та інші підтримуючі послуги для дітей та сімей.

У зв'язку з реформою децентралізації утворилося багато окремих громад, і вже створені ІРЦ опинилися на утриманні певних ОТГ. А більшість дітей втратили можливість доступу до них. Отже, необхідно сприяти створенню нових ІРЦ у громадах.

4. Низька обізнаність про інклюзивну освіту та її переваги.

Фахівці ІРЦ мають забезпечити популяризацію послуг ІРЦ та необхідності звернення до нього для отримання психологічної підтримки та консультування батьків з метою усвідомленого вибору форми навчання дитини з ООП відповідно до її можливостей та потреб. На сайтах центру, через зустрічі, обговорення, ЗМІ інформувати населення про наявні соціальні, реабілітаційні послуги та шляхи звернення за ними.

Тобто, педагоги ІРЦ мають неабиякі ресурси щодо подолання труднощів на шляху реалізації інклюзивного навчання на рівні громади. Вони можуть впливати на інклюзивне прийняття рішень – процес максимального врахування інтересів усіх громадян, де всі учасники мають змогу вільно й відкрито долучатися до прийняття рішень, що їх стосуються, без жодних утисків чи приниження. Передумови забезпечення сприятливих умов для інклюзивного прийняття рішення включають верховенство права, дотримання основних демократичних принципів, політичну волю, сприятливе законодавство, чіткі процедури, довгострокову підтримку та ресурси для сталого громадянського суспільства і спільний простір для діалогу та співпраці¹⁵.

Від цього виграє вся громада: зменшується кількість несприятливих умов, бар'єрів для всіх членів суспільства, в тому числі осіб з інвалідністю; посилюється вплив громадськості та підвищується відповідальність посадових осіб; створюються умови для особистого внеску кожного громадянина у розбудову суспільних відносин; здійснюється економія коштів; забезпечується можливість для ширшого користування послугами людьми з інвалідністю та особами з особливими потребами; підвищується якість послуг; фахівці та посадові особи отримують нові знання з питань інвалідності та інклюзивної освіти, особливих освітніх потреб; люди з інвалідністю одержують більше знань щодо своїх прав та можливостей їх реалізації, стають краще поінформованими та впевненими; формується інклюзивне суспільство¹⁶.

Забезпечення якісних та доступних послуг інклюзивно-ресурсних центрів, забезпечення якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами відповідно до їх потреб, можливостей та інтересів, підвищення якості інклюзивного навчання – одні з пріоритетних напрямів розвитку інклюзивної освіти визначених МОН України.

¹⁵ Рада Європи. Режим доступу: <https://www.coe.int/uk/>

¹⁶ Рада Європи. Режим доступу: <https://www.coe.int/uk/web/about-us/structure>

Відповідно до статистичних даних¹⁷ за останні п'ять років більше ніж у 6 разів зростає кількість учнів, охоплених інклюзивним навчанням (25078 учнів); збільшилася кількість асистентів учителя у 8,4 рази (17215); створено 3796 інклюзивних груп у 2242 закладах, де виховуються 6849 дітей. У 2020/2021 н. р. в 708 закладах професійної (професійно-технічної) освіти навчалися 4 223 учні. Обсяги субвенції у 2021 році на надання підтримки особам із особливими освітніми потребами становили 504,4 млн грн.

Отже, роботу фахівців інклюзивно-ресурсних центрів важко переоцінити. За кожним учнем/вихованцем стоїть колосальна робота щодо визначення особливих освітніх потреб (станом на 1 січня 2021 р. налічувалося 633 ІРЦ, де 151 427 дітей пройшли комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку), системний, кваліфікований психолого-педагогічний супровід здобувачів дошкільної та загальної середньої освіти, робота з батьками, громадськістю, органами місцевого самоврядування, постійне професійне вдосконалення, опанування методиками, що гарантують надання якісних послуг на рівні міжнародних стандартів. З цією метою усі ІРЦ діджиталізовано, функціонує інформаційна освітня система АС ІРЦ¹⁸ та сайт для забезпечення зручного доступу до послуг, що особливо актуально в сучасних реаліях адаптивного карантину. Створено мобільний додаток на платформах IOS та Android, що поліпшить доступ до послуг.

Завдяки належному виконанню фахівцями ІРЦ своїх професійних обов'язків, поширенню інформації щодо важливості спільної діяльності закладів освіти, органів влади та громадських організацій на різних рівнях щодо доступу дітей з ООП до якісної освіти; формування у громадськості знань, які допоможуть раціонально взаємодіяти і шукати шляхи вирішення проблемних питань на цьому шляху – все це покликано сприяти активізації демократичних процесів розбудови інклюзивного суспільства, у якому цінний кожен.

Література:

1. Азін В. О., Байда Л. Ю., Госс Н., Ждан П.М., Сухініна І. М., Флетчер А. (2015). Нічого для нас без нас. К: Ленвіт: 2015. 102 с.
2. Воротинцева О.О. (2021). Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на різних рівнях менеджменту інклюзивної освіти. Дніпро. 324 с.
3. Доступ дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти у Львівській області: звіт за результатами дослідження. Київ, 2021. 80 с.
4. Закон України «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Кодекс кращих практик участі громадськості у процесі прийняття рішень, ухвалений Конференцією міжнародних неурядових організацій Ради Європи на засіданні 1 жовтня 2009 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.coe.int/uk/web/about-us/structure>
6. Про затвердження положення про систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (2019). Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.10.2019 № 1472 Режим доступу: <https://cutt.ly/EODMZWT>
7. Про затвердження Критеріїв для розподілу субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами та форми первинної облікової документації «Висновок про стан функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дитини, що потребує інклюзивного навчання» та інструкції щодо її заповнення» (2019). Наказ МОЗ 08.05.2019 № 1060 Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0488-19#Text>
8. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами

¹⁷ Міністерство освіти та науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/>

¹⁸ Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-sistemu-avtomatizaciyi-roboti-inklyuzivno-resursnih-centriv>

- (2017). Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#Text>
9. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. (2021). Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 №957. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>
 10. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами (2021). Постанова Кабінету Міністрів України від 21.07.2021 № 765. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
 11. Про порядок зарахування дітей на цілодобове перебування до закладів незалежно від типу, форми власності та підпорядкування (2020). Постанова КМУ від 1.06.2020 № 586. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-2020-%D0%BF#Text>
 12. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (2021). Розпорядження КМУ. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
 13. Сайт МОН України. Статистичні дані: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
 14. Сайт Ради Європи. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю (неофіційний стислий виклад). Режим доступу: <https://www.coe.int/uk/web/compass/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities>
 15. Тріпак М. М. (2018). Вплив моральності на економічну поведінку суб'єкта соціуму в умовах інклюзії. 14-21.
 16. Доступ дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти у Львівській області (2021). Звіт за результатами дослідження. Міністерство освіти та науки України. Режим доступу: <https://cutt.ly/4ODMj6r>

4.3. Gender Education and Analysis of Self-awareness Aspects Development Level Related to the Children's Gender and Age Identification in Preschool Childhood

Hanna Reho

PhD in Pedagogical Science, Docent

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Livia Balogh

Ferenc Rakoczi II. Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Senior Lecturer

Berehove, Ukraine

Abstract. The importance of the timely gender component introduction in the children's education is determined by the fact that specifically at preschool age children are able to understand and realize the importance of social equality of genders. Therefore, the basic knowledge, skills and habits of parity between boys and girls should be inculcated from early childhood.

In this publication we analyse the research papers, psychological, pedagogical and methodological literature on gender socialization of preschool children. The results of empirical studies of self-awareness aspects development levels related to the gender and age identification of 6–7-year-old children with different levels of intellectual development were described, using the method of gender-age identification "Study of Children's Self-Awareness and Gender-Age Identity" (N.L. Belopolska) and the level of psychological and pedagogical preparation of parents to understand gender socialization of the child. The study was organized and conducted on the basis of randomly selected preschool institutions in Zakarpattia oblast.

Key words: gender education, gender role education, gender culture, gender role socialization, gender role identification, preschool children.

Гендерне виховання та аналіз рівня сформованості аспектів самосвідомості, пов'язаних з ідентифікацією статі та віку дітей в дошкільному дитинстві

Ганна Реґо

кандидат педагогічних наук, доцент

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

Лівія Балог

старший викладач

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II.

м. Берегове, Україна

Анотація. Важливість вчасного введення гендерної складової у виховання дітей обумовлена тим, що саме в дошкільному віці діти здатні розуміти й усвідомлювати значення соціальної рівноправності статей. Відтак, з раннього дитинства слід прищеплювати основні знання, навички і звички паритетного ставлення хлопчиків і дівчат одне до одного.

У даній публікації здійснено аналіз наукових праць, психолого-педагогічної й методичної літератури щодо гендерної соціалізації дітей дошкільного віку. Описано результати емпіричних досліджень рівнів сформованості аспектів самосвідомості, пов'язаних з ідентифікацією статі та віку дітей 6-7 років життя з різними рівнями інтелектуального розвитку з використанням методики статево-вікової ідентифікації «Дослідження дитячої самосвідомості та статево вікової ідентичності» (Н.Л. Белопольська) та рівень психолого-педагогічної підготовки батьків до розуміння ними гендерної соціалізації дитини.

Організація і проведення дослідження здійснювалось на базі рандомно обраних закладів дошкільної освіти в Закарпатській області.

Ключові слова: гендерне виховання, статево-рольове виховання, гендерна культура, статево-рольова соціалізація, статево-рольова ідентифікація, діти дошкільного віку.

Відповідно до однієї з головних цілей розвитку тисячоліття, проголошених ООН у 2000 році, країнами Європейського Союзу затверджено політику гендерного мейнстримінгу («gender mainstreaming policy») як системної стратегії створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, подолання гендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Інтеграція в європейський освітній простір вимагає від українського суспільства впровадження у всіх освітніх закладах демократичних принципів, вільних від будь-якої форми дискримінації, зокрема, за гендерною ознакою. Таким чином, Україна взяла на себе зобов'язання подолати гендерну асиметрію в усіх сферах життєдіяльності суспільства, закріпивши ці завдання в Цілях сталого розвитку 2015 – 2030 рр.¹

Реалізацію поставленої мети щодо гендерного аспекту забезпечують наступні правові документи: Конституція України (ст. 24)², Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків»³, наказ МОН України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (№ 839 від 10.09.2009)⁴, Закон України «Про консультативно-дорадчі органи з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми», від 26 вересня 2013 р. № 717⁵, Закони України «Про освіту» № 1709-IX від 07.09.2021⁶, «Про дошкільну освіту» від 01.01.2021 № 2628-III⁷ тощо.

З метою стратегічно визначеного курсу України на реалізацію законодавства у зазначеній сфері було ухвалено Національний план дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року. Це перша резолюція Ради Безпеки⁸, що закликає до поглиблення ролі жінок у процесах запобігання та врегулювання конфлікту з метою підтримання миру й безпеки, Державну соціальну програму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року та інші акти.

У Стратегії впровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» визначено мету, стратегічні цілі, завдання, базові принципи, цільові групи та сфери її впровадження.

Проблема гендерної культури в педагогічній науці досить нова, хоча деякі її аспекти потрапили в коло інтересів багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених. Понятійно-категоріальний апарат гендерного виховання подано в наукових працях Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, А. Мудрик, Л. Штильової, С. Вихор та ін. Зокрема, питанням набуття ознак теоретичної та практичної готовності до гендерного виховання й освіти, визначення місця та ролі гендерного виховання в системі професійної підготовки студентів займалися Л. Булатова, О. Вороніна, І. Іванова, В. Кравець, О. Сухомлинська, Л. Штильова; опануванням основ гендерної компетентності, гендерних особливостей змісту роботи з дітьми дошкільного віку – С. Марутян, Н. Плисенко, Т. Репіна, Л. Таранікова, С. Шаповалова; гендерний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів

¹ Глобальні цілі сталого розвитку 2015 – 2030 рр.

² Конституція України (1996).

³ Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків (2005). Закон України.

⁴ Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту (2009). Наказ МОН України.

⁵ Про консультативно-дорадчі органи з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми (2007). Закон України.

⁶ Про освіту (2017). Закон України.

⁷ Про дошкільну освіту (2001). Закон України.

⁸ Камінська Н. В., Чернявський С. С., Перунова О. С. (2020) Законодавче регулювання та міжнародні..., с.6.

досліджували І. Кльоцина, С. Матюшко, Н. Смірнова, Л. Шолохова, М. Поливянна, О. Шнирова та ін.

Останнім часом, набули популярності дослідження, присвячені соціально-педагогічним аспектам проблеми статевого виховання (та ін.); психологічним проблемам пов'язаними із статтю, статево-рольовою соціалізацією та ідентифікацією (В. Абраменкова, В. Васютинський, Г. Василенко, К. Веселовська, С. Вихор, С. Гузенко, С. Гришак, Т. Говорун, В. Каган, О. Кікінеджи, Д. Коган, Я. Коломінський, О. Кононко, В. Кравець, О. Кузнецова, Д. Мінков, Л. Олійник, Ю. Савченко, Т. Титаренко та ін.).

Аналіз наукових праць, психолого-педагогічної й методичної літератури засвідчує, що дошкільний вік є фундаментом формування особистості дитини, усвідомлення її належності до певної статі, ідентифікація себе як чоловіка або жінки, здійснення вибору моделі поведінки за статевою роллю. Метою гендерної соціалізації є підготовка дівчат і хлопчиків до гнучкого соціостатевого репертуару поведінки у різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням індивідуальних здібностей, уподобань, нахилів, можливостей тощо.

Зміст поняття «гендерний підхід до виховання» є складовою організації навчально-виховного процесу загалом, відповідно, реалізується гендерне виховання дітей дошкільного віку. Важливість вчасного введення гендерної складової у виховання дітей обумовлена тим, що саме в дошкільному віці діти здатні розуміти й усвідомлювати значення соціальної рівноправності статей, тому з раннього дитинства слід прищеплювати основні знання, навички і звички паритетного ставлення хлопчиків і дівчат одне до одного⁹.

За результатами наукових досліджень, увага сучасної педагогічної думки сконцентрована на двох протилежних напрямках виховання з акцентом на фактор статі: традиційне (статево-рольове) та гендерне. Відтак, у науковий обіг введено відповідну термінологію: «статево-рольове виховання», «гендерне виховання», «гендерна соціалізація», «гендерна культура», «гендерна вихованість» тощо¹⁰.

У «Стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020»» виділено основні визначення й терміни, якими користуються у Гендерній стратегії. Дамо характеристику деяким з них:

гендерна асиметрія – це непропорційність представлення обох статей у соціальних і культурних ролях у різних сферах життя, в освіті зокрема;

гендерний паритет – це принцип рівноцінного включення чоловіків і жінок у всі сфери суспільного життя;

гендерна дискримінація – обмеження можливостей і прав або надання найбільшого сприяння для осіб на підставі їх статі;

сексизм – ідеологія й практика дискримінації людей за ознакою статі. Ця ідеологія базується на уявленні про переваги моральних, інтелектуальних, культурних, фізичних та інших якостей однієї статі над іншою;

мовленнєвий/мовний сексизм – дискримінація за ознакою статі в мові, яка існує як на рівні слова, так і на рівні речення та всього дискурсу;

гендерний вимір в освіті – оцінка наслідків і результатів дії освітніх та виховних зусиль педагогів, спрямованих на повноцінне особистісне становлення й розвиток всіх суб'єктів освітнього процесу, усвідомлення ними власної ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей та самореалізації без будь-яких обмежень за ознакою гендеру;

гендерний підхід – механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості;

фемінізація (у т.ч. мови) – зростання ролі та впливу жінок;

гендерна чутливість – це бачення проблем нерівності, дискримінації за ознакою гендеру у всіх різноманітних проявах;

гендерночутливе освітнє середовище – освітнє середовище, в якому актуалізована гендерна чутливість;

⁹ Павлушенко Н.М. Проблема наступності у гендерному вих. діт. дошк. та мол. шк. віку, с.135.

¹⁰ Там само, с.134.

гендерні ролі – соціальні очікування суспільства від жінок і чоловіків на базі сформованих гендерних стереотипів, а також поведінка у формі мови, манер, жестів тощо;

гендерні стереотипи – сформовані культурою узагальнені штучні уявлення (переконання) про те, як поведуться чоловіки і жінки¹¹.

На підставі численних досліджень, можна дійти висновку, що на сьогодні орієнтуватися тільки на біологічну стать не можна, і тому слід використовувати міждисциплінарний термін «гендер» (англ. *gender – стать*), який позначає соціальну стать як продукт культури¹².

За твердженням О. Кікінежді «у результаті ми маємо можливість розглядати питання виховання дівчаток і хлопчиків не як споконвічну (від народження) дійсність, а як явище, що виробляються в результаті складної взаємодії природних задатків і відповідної соціалізації, а також з урахуванням індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини»¹³.

Представники різних наукових шкіл одностайні в тому, що гендерні уявлення дітей залежать від змісту навчання в суспільстві, в якому вони живуть. Мета освіти дітей дошкільного віку закладена в Базовому компоненті дошкільної освіти та чинних загальнодидактичних програмах орієнтована передусім на андрогенність виховання, тобто, кожна дитина незалежно від статі має право радісно, щасливо, повноцінно пізнавати, досліджувати навколишній світ. Проте, такий підхід дозволяє здійснити тільки дотримання гуманістичної концепції сучасної дошкільної освіти, принципів рівності для хлопчиків та дівчаток¹⁴.

З метою дослідження рівнів сформованості аспектів самосвідомості, пов'язаних з ідентифікацією статі та віку, ми використали методику статево-вікової ідентифікації «Дослідження дитячої самосвідомості та статево вікової ідентичності» (Н. Л. Белопольська)¹⁵, що призначена для обстеження дітей віком 5-7 років з різними рівнями інтелектуального розвитку.

Організація і проведення міні-дослідження здійснювалось на базі рандомно обраних закладів дошкільної освіти в Закарпатській області. З декількох груп старшого дошкільного віку, шляхом випадкової вибірки, нами було обрано дітей, у кількості 200 осіб з однаковою кількістю дівчат і хлопчиків.

Дослідження ми провели в два етапи. На *першому етапі* нашою метою було передбачити оцінку можливості дитини ідентифікувати свій теперішній, минулий та майбутній статево-віковий статус. Щоб перевірити здатність дитини до адекватної ідентифікації свого життєвого шляху, ми використали відповідний стимулювальний методичний матеріал.

На *другому етапі* обстеження ми порівнювали уявлення дитини про «Я-теперішнє», «Я-привабливе» та «Я-непривабливе». Для цього ми використовували розкладені у певній послідовності малюнки і пропонували дітям обрати картинку на власний розсуд. Результати даного обстеження ми фіксували в протоколі. Особливу увагу ми звертали на коментарі, висловлювання та емоційні стани дітей стосовно їхніх виборів.

Процедуру дослідження ми проводили наступним чином.

Викликали дітей по одному і перед кожним на столі у випадковому порядку розкладали всі 12 картинок (обидва набори). Поки дитина розглядала картинку, ми давали відповідну інструкцію: «Подивись на всі ці картинки. Як ти вважаєш, який (яка) ти зараз?». Якщо хтось не міг зразу обрати, послідовно вказували на 2-3 картинку и запитували: «Такий? (Така?)». Звичайно, ми не вказували на ті картинку, образ яких відповідає справжньому образу дитини

¹¹ Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020».

¹² Каган В. Є. (2011). EXISTENTIA, с. 62-65.

¹³ Кікінежді О. М. (2006). Гендерне виховання змалку, с. 3-13.

¹⁴ Жовнір О. (2009). Ідеологія гендерного виховання дошкільника, с.46-52.

¹⁵ Дослідження дитячої самосвідомості та статево вікової ідентичності (Н.Л. Белопольська). Режим доступу: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=49108>

на момент дослідження. Якщо при такій підказці дитина робила адекватний вибір картинки, ми вважали, що вона правильно ідентифікує себе з відповідними статтю і віком. Проте, якщо хтось і з підказкою не зміг зробити адекватний вибір, ми це відповідно фіксували в протоколі.

Далі, ми давали дітям завдання обрати картинку «яким (якою) ти був (була) раніше?». Обрану картку розміщували на початку, так щоб вийшов початок вікової послідовності.

Наступне завдання полягало в тому, щоб дитина показала, якою вона буде потім. Побудова послідовності: 1-й вибір (ідентифікація), 2-й вибір (ким ти був раніше), 3-й і наступні вибори (ким ти будеш потім). На цьому етапі 25% дітей (15% дівчат і 10% хлопчики) перескочили шкільний вік і обрали картинку дорослої людини. Проте, після підказки, всі зуміли вибудувати правильний ряд.

Отримані результати вивчення статево-вікової ідентифікації, говорять про те, що діти достатньо адекватно будують вікову послідовність для своєї та протилежної статі, правильно визначають свій теперішній, минулий та майбутній віковий статус.

Як бачимо на рис.1, 100 % (100 дівчат та 100 хлопчиків) ідентифікували себе вірно на етапі «ким ти був раніше». На етапі «ідентифікація» (хто ти зараз?) 100% дівчат відповіли правильно і 80% хлопчиків вірно ідентифікували себе. Під час вибору «ким ти будеш потім» 15% дівчат обрали картинку дорослої жінки та 10% хлопчиків – дорослого чоловіка, не обравши картинку з зображенням школяра/школярки. Це є свідченням того, що для них привабливим є їх образ в дорослому майбутньому. Ці результати, також підтвердилися на 2 етапі дослідження.

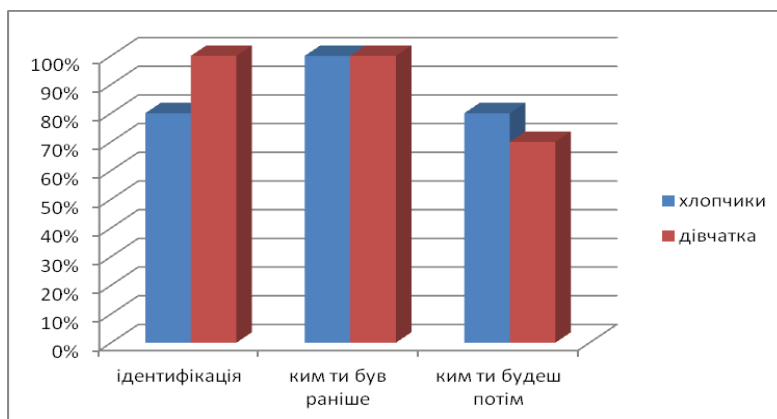


Рис. 1. Аналіз статево-вікової ідентифікації

На другому етапі дослідження порівнювалися уявлення дитини про Я-справжнє, Я-привабливе і Я-непривабливе. Для цього, на столі перед дітьми ми розклали обидві послідовності карток. Ту, що дитина склала сама, ми розмістили безпосередньо перед нею, а другу трохи далі. Ми слідкували за тим, щоб всі картки були у полі зору дитини. Потім, з метою дослідження, який образ послідовності здається дитині найпривабливішим, ми давали їм таку інструкцію: «ще раз уважно подивись на ці картинки і покажи, яким (якою) ти хотів (хотіла) би бути». Після того, як дитина обрала відповідну картинку, ми задавали їй 2-3 питання про те, чим цей образ здався їй привабливим. Далі, ми просили обрати картину з непривабливим для неї віковим образом.

Діаграму результатів опитування хлопчиків, відображено на рис. 2.

Згідно результатів дослідження, можемо зробити висновки, що 80% хлопчиків обрали вірно «Я – справжнє», 20% – ототожнюють себе зі школярем. Для половини опитаних привабливим є вік «молодого чоловіка», тому, що «тоді можна робити, що захочеш». Для 20% привабливим є школяр – «бо не потрібно ходити в садок», «не треба спати». Для 10% дітей привабливим є «немовля»: «бо тебе всі люблять». У цих хлопчиків є менші братики чи сестрички і помітно відмічається ревність дитини до своїх менших братика чи сестрички. Для 70% хлопчиків непривабливий є вік, коли вони будуть старими: «все болить», «нікуди не

ходить» та для 30% – «немовля». Пояснюють це тим, що в немовлят нема друзів, вони не можуть гратися тощо.

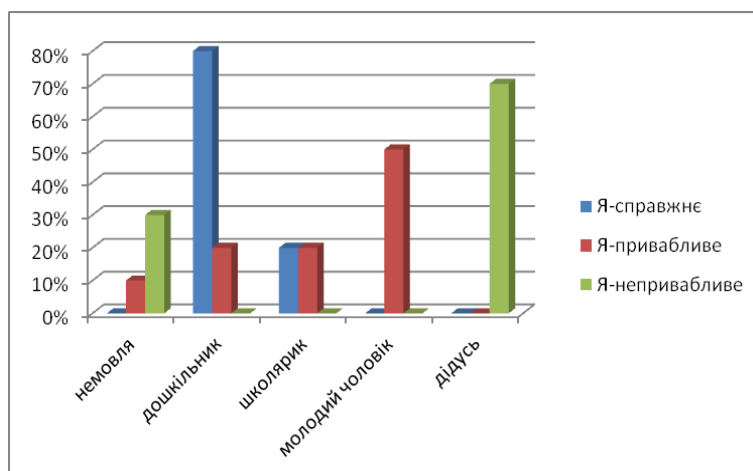


Рис.2. Дослідження статевовікової ідентифікації хлопчиків

Згідно результатів дослідження дівчат, бачимо, що всі 100 дівчат обрали вірно «Я – справжнє». Для 70% дівчат привабливим є вік «молодої жінки», тому, що «тоді можна фарбуватися, гарно одягалися тощо». Для 30% привабливим є школярка – «бо не потрібно ходити в садок», «мама купить портфель». Відмічаємо, також, що відповіді цих дітей вказують на їх психологічну неготовність до школи. Щодо непривабливого періоду 90% дівчат обрали вік «бабусю» і 10% – «немовля». Пояснення були схожі на пояснення хлопчиків.

Діаграму результатів опитування дівчат, відображено на рис. 3.

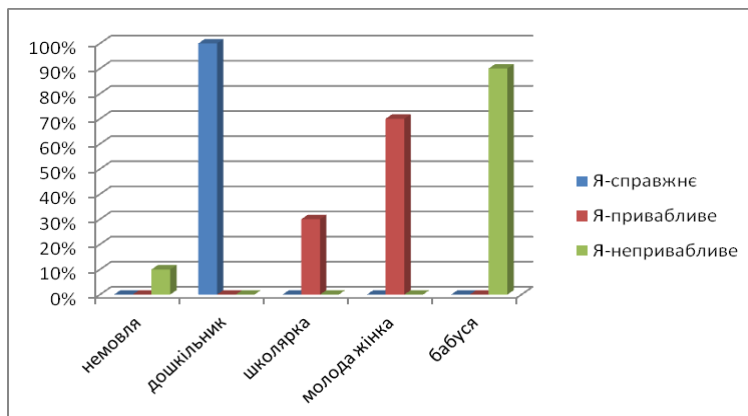


Рис. 3. Дослідження статевовікової ідентифікації дівчат

Таким чином, нами було з'ясовано, що привабливим для старших дошкільників став образ дорослої та молодої людини, тоді як образи немовляти та людини похилого віку вони вважають непривабливими.

Порівняльну діаграму результатів дослідження статевої ідентифікації хлопчиків та дівчат відображено на рис. 4.

На основі результатів бесіди з дітьми, ми можемо зробити висновок, що оцінка свого соціального статусу у них значною мірою пов'язана з особливостями їхніх життєвих обставин та умов виховання. Також, робимо висновок, що старші дошкільники вважають заклад дошкільної освіти більше місцем для спілкування та дружніх контактів з ровесниками, аніж навчально-виховною установою.

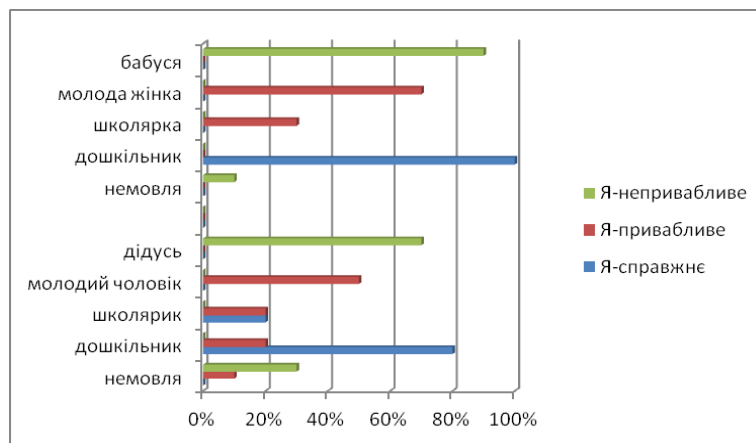


Рис. 4. Результати порівняльного дослідження статевовікової ідентифікації хлопчиків та дівчаток

Одним із аспектів роботи закладу дошкільної освіти щодо гендерного виховання є просвітницька та консультативна діяльність з батьками. Саме тому, для нас важливо було знати рівень психолого-педагогічної підготовки батьків до розуміння ними гендерної соціалізації дитини. Поспілкувавшись з батьками дітей, провівши анкетування, бліц-опитування, ми визначили, що 20 % опитаних інформацію про гендерне та статеве виховання дітей дошкільного віку отримують зі спеціальної, науко-методичної літератури, 15 % опитаних дорослих – беруть до уваги поради, які чують із засобів масової інформації або Інтернету. Решта, взагалі не цікавиться даним питанням. Також у всіх досліджуваних сім'ях існує розподіл обов'язків з урахуванням статево-рольової позиції.

У зв'язку з тим, що сім'я є «фільтром» на шляху входження дитини в гендерну культуру, виникає гостра необхідність у педагогізації батьків з питань гендерного виховання дітей дошкільного віку.

З метою визначення обізнаності батьків з поняттям гендерної соціалізації дитини, ми, за допомогою GOOGLE forms, розробили анкету для батьків, і поширили її через мережу Інтернет серед тих сімей, діти який брали участь в експерименті. В результаті, нам вдалося опитати 240 членів сім'ї.

Спочатку, ми хотіли дізнатися, чи розуміють батьки поняття «статеве» та «гендерне» виховання (рис. 5).

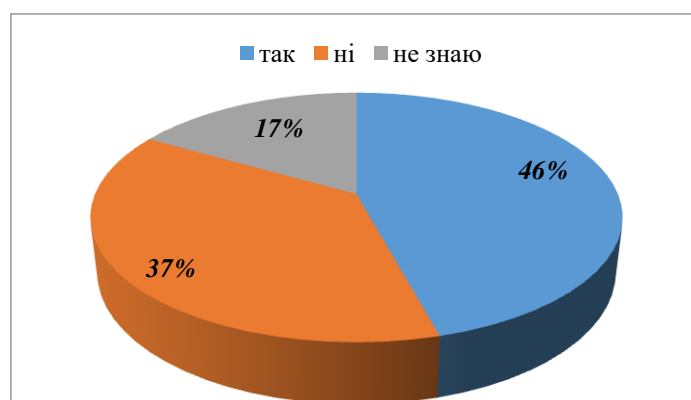


Рис. 5. Результати відповіді на запитання: «Чи тотожні поняття «статеве» та «гендерне» виховання.

Як бачимо на діаграмі, більшість батьків вважає дані поняття тотожними. Всього 37% батьків розуміє, що це не тотожні поняття, але пояснити чітко, в чому саме полягає різниця,

вони також не можуть. 17% батьків визнали, що вони не розуміють, що таке гендерне виховання.

За результатами опитування – виявилося, що майже у половині сімей, головою є мати (рис.6), у третині сімей, головою є батько, у 12% сім'ях – дідусь та в решти – бабуся. Можемо зробити висновок, що в переважній більшості сімей в Закарпатській області, головною в сім'ї є жінка: мати чи бабуся. Це вказує на гендерну асиметрію в сім'ях наших вихованців.

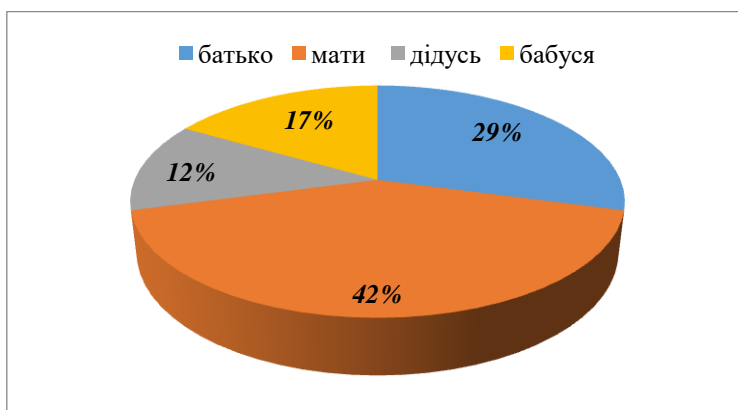


Рис. 6. Результати відповіді на запитання: «Хто є головою у Вашій сім'ї?»

Також ми хотіли дізнатися думку батьків: «Чи слід здійснювати статеве виховання дитини?» (рис.7). Незважаючи на те, що більшість опитаних не чітко розуміли різницю між поняттями «статеве» та «гендерне» виховання, більша половина опитаних зізналася, що на їх думку потрібно це робити.

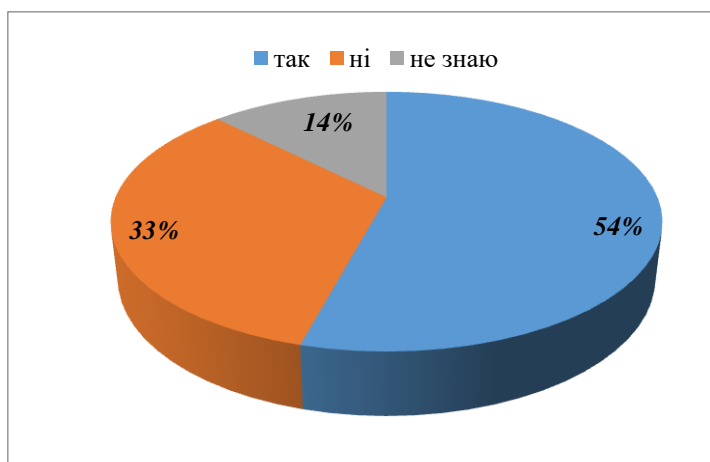


Рис. 7. Результати відповіді на запитання: «Чи слід здійснювати статеве виховання дитини?»

Хоча, досить великий відсоток (33 %) стверджували, що цього робити не потрібно. Відповідно (14 %), були й такі, хто відповів, що не знає, чи це потрібно.

Стосовно питання, чи слід здійснювати гендерне виховання більше половини опитаних (62 %) відповіли ствердно (рис.8).

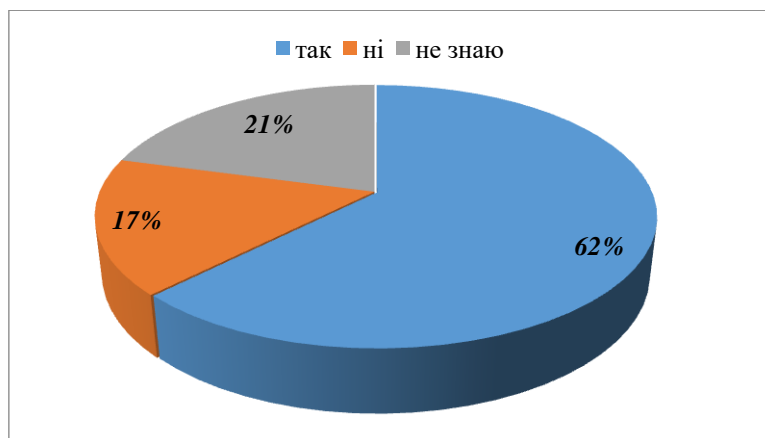


Рис.8. Результати відповіді на запитання: «Чи слід здійснювати гендерне виховання дитини?»

Невеликий відсоток (17%) стверджували, що не потрібно та 21 % відповіли, що не знають. Дані результати, ще раз підтверджують той факт, що батьки плутаються в поняттях.

Також, розійшлися в думках опитані щодо віку, коли потрібно здійснювати статеve (рис.9) та гендерне (рис.10) виховання дітей.

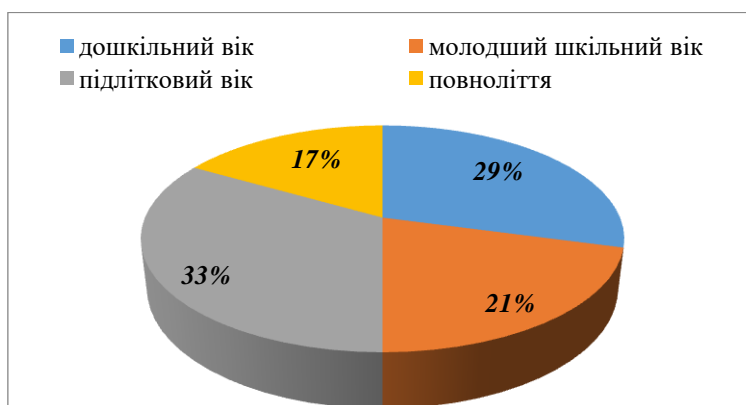


Рис. 9. Результати відповіді на запитання: «Коли слід здійснювати статеve виховання дитини?»

Щодо статевого виховання, більшість опитаних (33 %) обрали підлітковий вік, щодо гендерного виховання – більше половини опитаних (58 %) обрали дошкільний вік. 17 % опитаних вважають, що і статеve і гендерне виховання слід здійснювати, коли дитина досягне повноліття. Решта голосів, розподілилися на молодшому шкільному віці.

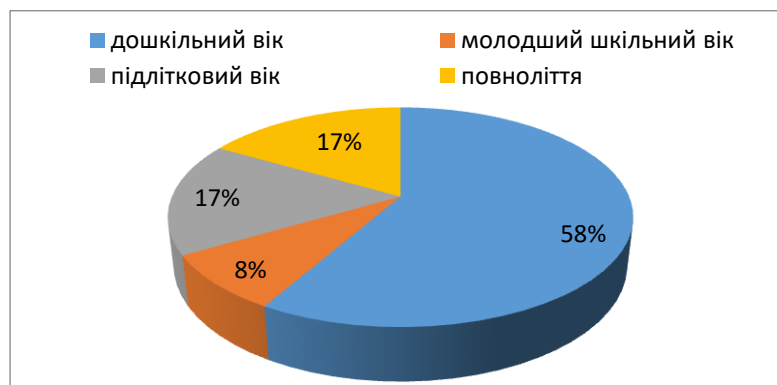


Рис. 10. Результати відповіді на запитання: «Коли слід здійснювати гендерне виховання дитини?»

Не одностайні, також, відповіді батьків щодо питання, де повинно здійснюватися статеве (рис.11) та гендерне (рис.12) виховання дітей. Голоси опитаних нами батьків теж розділилися.

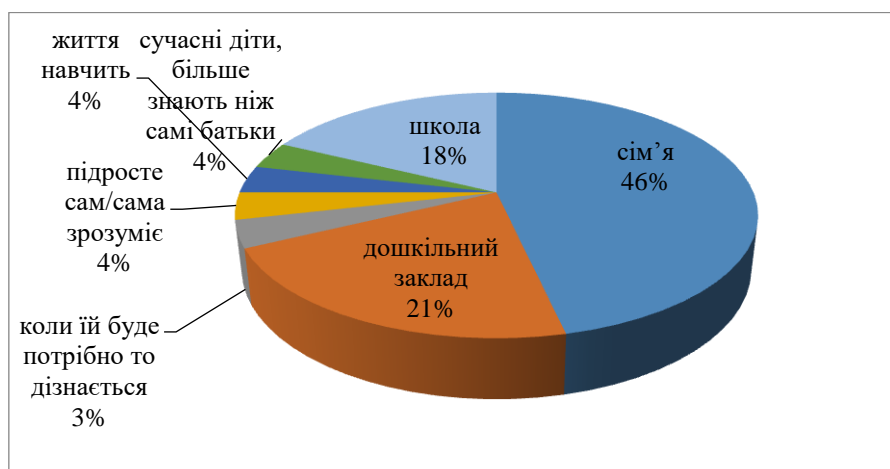


Рис. 11. Результати відповіді на запитання: «Де повинно здійснювати статеве виховання дитини?»

Щодо статевого виховання – 46% опитаних вважають, що статеве виховання повинно здійснюватися в сім'ї, 18% стверджують, що у школі, 21 % думають, що в закладі дошкільної освіти та 15 % опитаних вважає, що дитину не потрібно вчити: «коли їй буде потрібно – то дізнається», «підросте сам/сама зрозуміє», «життя навчить» та вважають, «що сучасні діти, більше знають, ніж самі батьки».

Стосовно гендерного виховання, біля 30% опитаних вважають, що гендерне виховання дітей повинно здійснюватися в сім'ї та закладі дошкільної освіти (підтверджується те твердження, що саме дошкільний вік вони вважають більш оптимальним для формування гендерного виховання їх дітей). Досить багато – 19 % вважають, що соціум (така відповідь нас насторожує) та 21% – вважає, що це місія школи. Були й такі, хто дали відповідь що «життя навчить».

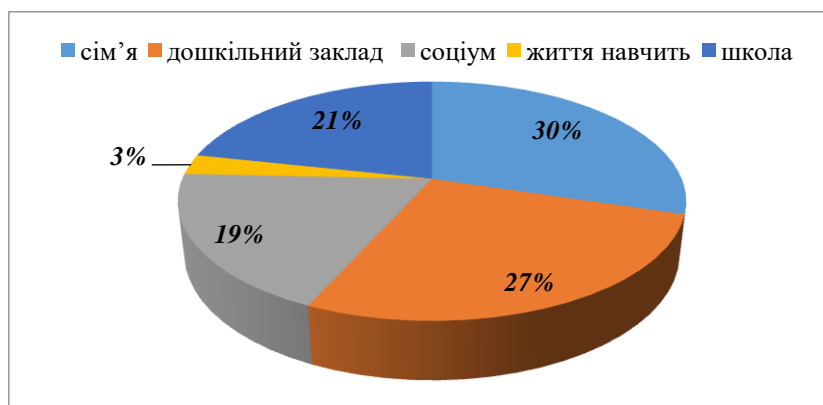


Рис. 12. Результати відповіді на запитання: «Де повинно здійснювати гендерне виховання дитини?»

Наступним запитанням, яке ми поставили батькам було, чи враховують вони стать дитини, коли обирають для неї іграшки. Рівно половина опитаних зізналася, що враховує стать дитини при виборі іграшок (рис.13).

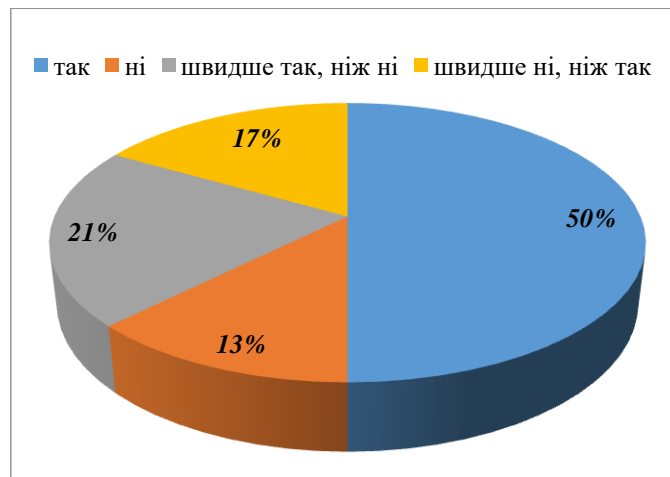


Рис. 13. Результати відповіді на запитання: «Чи враховуєте Ви стать дитини, обираючи іграшки для неї?»

21 % відповіли, що швидше так, ніж ні, 17% - швидше ні, ніж так, та всього 12 % не враховують стать дитини при придбанні іграшок.

Знову спостерігаємо гендерну асиметрію у відповідях на запитання: «До кого Ваша дитина звертається, щоб їй купили бажану річ» (рис.14).

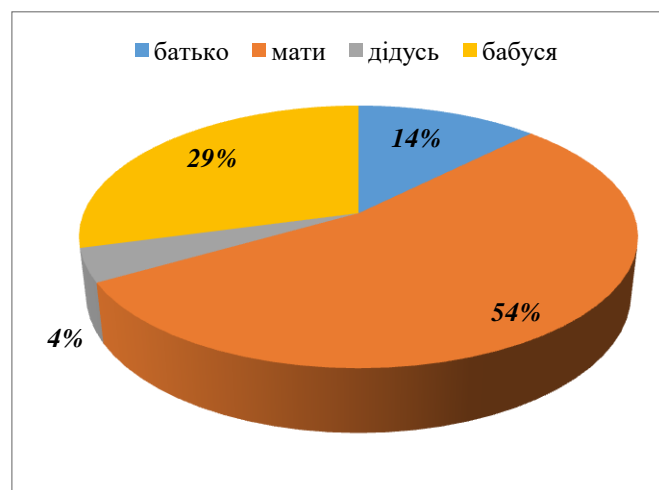


Рис. 14. Результати відповіді на запитання: «До кого Ваша дитина звертається, щоб їй купили бажану річ»

Як бачимо, більше половини опитаних обрали матір (54 %), друга найбільша за чисельністю група обрала бабусю (29 %). Тобто, 83 % обрали представника жіночої статі і тільки 17% опитаних назвали представників чоловічої статі (13 % - батько, 4 % - дідусь).

Загальновідомо, що середовище, зокрема ігрове є одним з основних засобів розвитку особистості дитини, джерелом знань і соціального досвіду. Саме тому, ми хотіли дізнатися, наскільки розуміють батьки роль ігрової діяльності в розвитку їхньої дитини. Відповіді нас не розчарували. 71 % батьків відповіли ствердно на запитання: «Чи згодні Ви з тим, що гра – основний чинник розвитку дитини?» (рис.15).

Проте, 29 % опитаних або не впевнені, або не знають відповідь на це запитання. Отже, бачимо, наскільки важливою є педагогічна просвіта батьків у цьому напрямку.

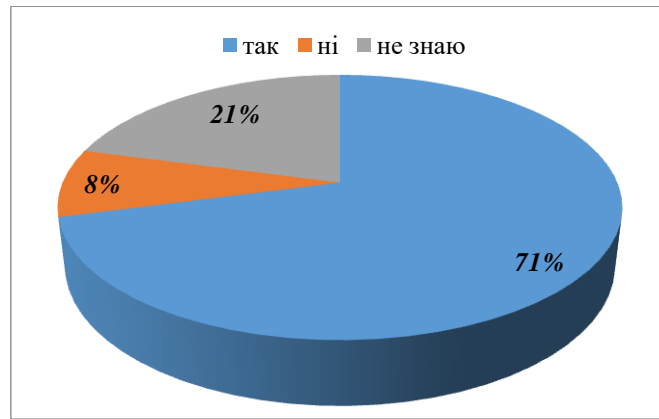


Рис.15. Результати відповіді на запитання: «Чи згодні Ви з тим, що гра – основний чинник розвитку дитини?»

Майже на половину розділилися відповіді на питання: «Чи потрібно дівчаток та хлопчиків виховувати по-різному?» (рис.16). 54 % відповіли – «так» та 46 % – «ні» або «не знаю».

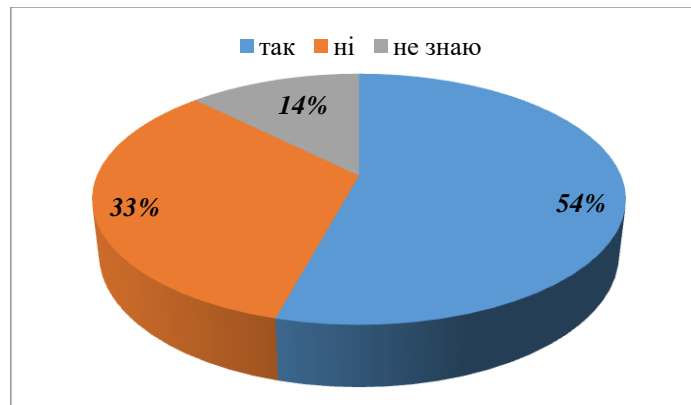


Рис. 16. Результати відповіді на запитання: «Чи потрібно дівчаток та хлопчиків виховувати по-різному?».

Досить великий відсоток (42%) батьків зізналися, що вони забороняють гратися дитині, якщо вона виконує роль протилежної її статі (рис.17).

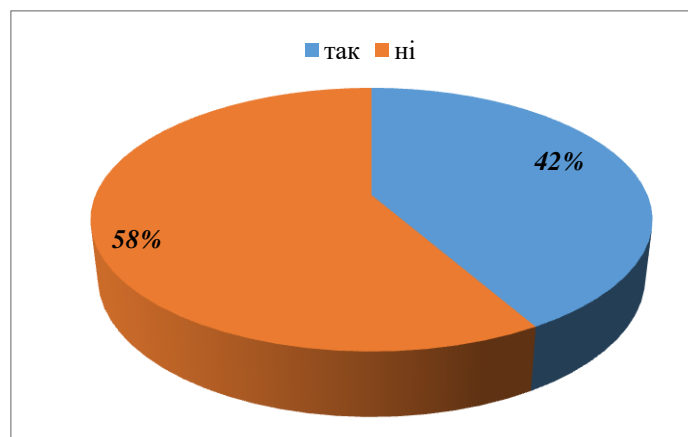


Рис. 17. Результати відповіді на запитання: «Чи забороняєте Ви гратися дитині, якщо вона виконує роль протилежну її статі?»

Аж 67% батьків стежать за тим, щоб поведінка дитини відповідала встановленим суспільством статевим етичним нормам щодо її статі (рис.18).

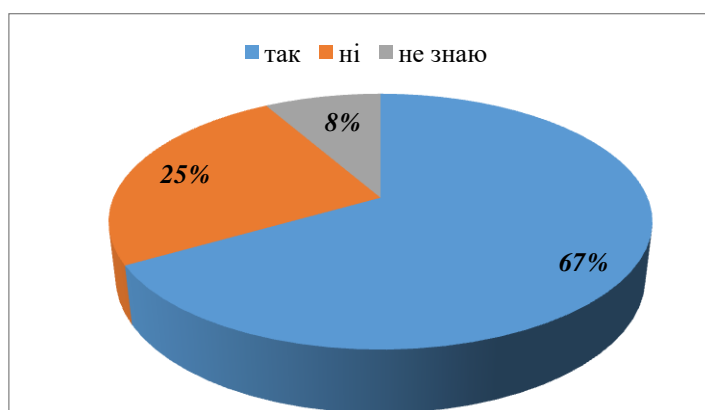


Рис. 18. Результати відповіді на запитання: «Чи стежите Ви за тим, щоб поведінка дитини відповідала встановленим суспільством статевим етичним нормам її статі?»

75 % опитаних забороняє дитині наслідувати поведінку дорослих, яка їм не подобається (рис.19).

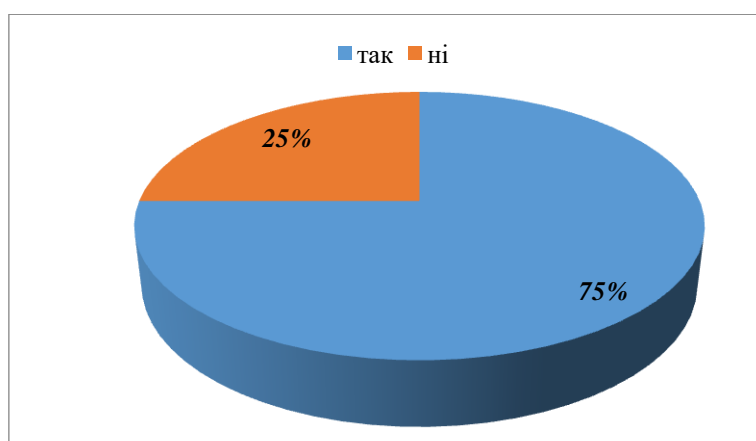


Рис. 19. Результати відповіді на запитання: «Чи забороняєте Ви дитині наслідувати поведінку дорослих, яка Вам не подобається?»

Майже 80% опитаних відповіли, що вони не обмежують фізичну активність дитини (рис. 20).

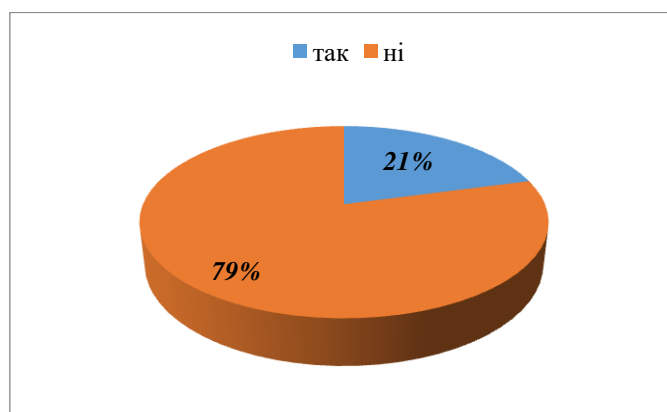


Рис. 20. Результати відповіді на запитання: «Чи обмежуєте Ви фізичну активність дитини?»

Проте, під час спілкування виявилось, що вони не дуже коректно розуміють дане запитання. Наприклад, під час уточнення, «чи дозволяєте ви своїй дівчинці лазити по деревах, стрибати по калюжам, бігати і грати з хлопчиками в рухливі ігри» - половина з цих батьків відповіла – «ні, я би цього не хотіла». Отже, можемо констатувати, що більшість батьків думає гендерними стереотипами. Такий висновок підтверджує і відповідь на наступне запитання «Чи забороняєте Ви дитині здійснювати деякі рухи, якщо вважаєте їх непристойними?» (рис. 21).

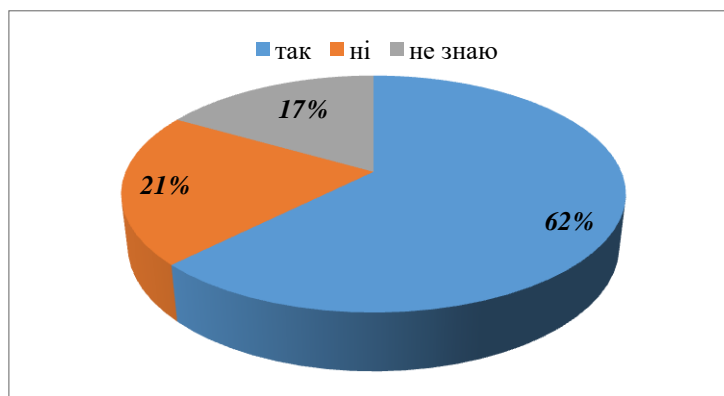


Рис. 21. Результати відповіді на запитання: «Чи забороняєте Ви дитині здійснювати деякі рухи, якщо вважаєте їх непристойними?»

Результати опитування батьків підтвердили, що питання їх педагогічної просвіти щодо гендерного виховання їхніх дітей є надзвичайно актуальним. Таким чином, педагогічному колективу закладів дошкільної освіти слід проводити різні форми взаємодії з батьками вихованців: загальні та індивідуальні.

До загальних ми відносимо: папки-пересувки, листівки на психолого-педагогічну тематику, дошку оголошень, перелік рекомендацій щодо виховання дітей, дерево корисних порад, банк мультимедійних матеріалів, інформаційний стенд «Наша дружна сім'я» та ін.

До індивідуальних форм самоосвіти відносимо: записки, брошури, бюлетені, а також дискусії, діалоги, консультації, обговорення педагогічних ситуацій, аналіз дитячих висловлювань, вирішення кросвордів, тренінги та ін.

Сучасний освітній процес вимагає впровадження і використання сучасних інформаційних технологій. Особливо актуальним це стало в період дистанційного навчання, зумовленого карантинними обмеженнями.

Одним зі світових лідерів у сфері цифрових технологій є компанія Google. Серед її розробок – онлайн-інструменти для роботи з текстовими і табличними документами, презентаціями і формами опитування (тестування), організації віртуальних класів і проведення онлайн-зустрічей. Важливою перевагою всіх цих засобів є їх повна сумісність між собою та можливість взаємної інтеграції. Тому використання інструментів Google може бути суттєвою допомогою для організації педагогічної просвіти батьків, налагодження з ними тісної співпраці.

Здійснений аналіз методичної та психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми та проведене практичне дослідження дозволило з'ясувати, що, починаючи з п'ятирічного віку, необхідно проводити з дітьми спеціально організовану навчальну діяльність (заняття), ігри, самостійну діяльність дітей (художню, рухову, мовленнєву, ігрову, трудову, дослідницьку та ін.), індивідуальну роботу, спостереження, екскурсії, походи, свята та розваги, гуртки тощо, спрямовані на реалізацію завдань гендерного виховання, адже у цьому віці вони вже мають деякі уявлення про особливості соціальних взаємовідносин між жінками і чоловіками. Виховна робота із дітьми старшого дошкільного віку повинна плануватися комплексно та реалізовуватись за допомогою пізнавальної, ігрової та спільної трудової діяльності з використанням різних методів, спеціально підготовлених педагогічних

та природних ситуацій, які організуються чи виникають спонтанно у процесі дослідження. Вони можуть бути організовані фронтально, підгрупами, індивідуально залежно від віку дітей, матеріально-технічного забезпечення закладу дошкільної освіти, професійної майстерності вихователя.

На нашу думку, в організації роботи щодо гендерного виховання дітей дошкільного віку, педагогу, разом з батьками, необхідно: *доповнювати* зону саморегуляції дітей (наприклад, заохочення дівчаток до занять спортом, а хлопчиків – до самообслуговування); *організувати* досліді рівноправності співпраці хлопчиків і дівчаток у спільній діяльності; *усувати* традиційні культурні заборони на емоційне самовираження хлопчиків, заохочення їх до виявлення почуттів; *створювати* умови для тренування міжстатевої чутливості (наприклад, через театралізовану діяльність, тренінги).

Література:

1. Глобальні цілі сталого розвитку 2015-2030 рр. Режим доступу: <https://cutt.ly/4OSKRLX>.
2. Дослідження дитячої самосвідомості та статево вікової ідентичності (Н.Л. Белопольська). Режим доступу: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=49108> [Дата звернення 5 листопада 2021].
3. Жовнір О. (2009). Ідеологія гендерного виховання дошкільника. Менеджмент керівників дошкільних навчальних закладів. *Освіта Полтавщини*. Полтава: ПОППО. № 18. 46-52.
4. Каган В. Є. (2011). *EXISTENTIA: Психологія і психотерапія*. 46–65.
5. Камінська Н. В., Чернявський С. С., Перунова О. С. (2020). Законодавче регулювання та міжнародні стандарти гендерної рівності [Текст]: лекція. Київ: Нац. акад. внутр. справ. 23 с.
6. Кікінежді О. М. (2006). Гендерне виховання змалку. *Дошкільне виховання*. № 2–3. 5-74.
7. Конституція України (1996). Режим доступу: <https://cutt.ly/2OD03SS>.
8. Павлущенко Н.М. (2012). Проблема наступності у гендерному вих. діт. дошк. та мол. шк. віку. 133-136. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/13467> [Дата звернення 4 листопада 2021].
9. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту (2009). Наказ МОН України. № 839 від 10.09.2009. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0839290-09#Text>
10. Про дошкільну освіту (2001). Закон України. Режим доступу: <https://zakon.help/law/2628-III>.
11. Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків (2005). Закон України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>.
12. Про консультативно-дорадчі органи з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми (2007). Закон України. Режим доступу: <https://cutt.ly/8OSKu9K> [Дата останнього звернення 5 листопада 2021].
13. Про освіту (2017). Закон України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
14. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020». Режим доступу: <https://cutt.ly/POSKK65> [Дата звернення 5 листопада 2021].

4.4. Pedagogical Orientation of the Main Directions of Preschool Education Management in the Region

Leonida Pisotska

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Khmelnytskyi, Ukraine

Abstract. The article considers the problem of management of preschool education at different hierarchical levels in the context of functional directions of management of its development according to the pedagogical orientation. The following have been singled out: management of preparation for the educational process and the educational process itself in the conditions of institutions of different types and forms of coverage of children with preschool education; management of quality of the educational process; management of methodological work; management of the interaction of preschool educational institution with the family and primary school; management of the process of professional development of pedagogues; management of the marketing system of educational preschool services in the region. For each direction of pedagogical orientation, the tasks for their performance at the level of preschool educational institution and regional body of education management have been allocated.

Keywords: management of preschool education, region, functional direction, pedagogical orientation, marketing of educational services, educational process, methodological work.

Педагогічне спрямування основних напрямів управління дошкільною освітою у регіоні

Леоніда Пісоцька

кандидат педагогічних наук, доцент

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

м. Хмельницький, Україна

Анотація. У статті розглядається проблема управління дошкільною освітою на різних ієрархічних рівнях у контексті функціональних напрямів управління її розвитком за педагогічним спрямуванням. Виокремлено такі: управління підготовкою до освітнього процесу і самим освітнім процесом в умовах закладів різних типів і форм охоплення дітей дошкільною освітою; управління якістю освітнього процесу; управління методичною роботою; управління взаємодією ЗДО з родиною та початковою школою; управління процесом професійного розвитку педагогів; управління системою маркетингу освітніх дошкільних послуг в регіоні. На кожен напрям педагогічного спрямування виокремлено завдання на їх виконання на рівні закладу дошкільної освіти і регіонального органу управління освіти.

Ключові слова: управління дошкільної освіти, регіон, функціональний напрям, педагогічне спрямування, маркетинг освітніх послуг, освітній процес, методична робота.

Освіта України розвивається на тлі основних законодавчо-нормативних актів, котрі надають важливе значення питанням управління нею, оскільки від якості управлінської діяльності залежить її результативність. Закон України прямої дії «Про дошкільну освіту» визначено правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях

світового педагогічного досвіду, сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні.

У нашому дослідженні акцентуємо увагу на основних дефініціях проблеми, а саме : управління, дошкільна освіта, управління дошкільною освітою, напрями управління, регіон. На основі аналізу теоретичних положень і різних підходів до поняття управління ми у дослідженні використовуємо таке твердження, що управління – це елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм. Оскільки нас цікавить управління освітою, то ми акцентуємо увагу на позиціях, котрі вказують на основний зміст цієї дефініції, а це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток системи, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети. Досліджуючи проблему управління дошкільною освітою, нами уточнено і доповнено зміст традиційного поняття «управління дошкільною освітою». зокрема, ми розглядаємо це поняття, як цілеспрямовану діяльність всіх ієрархічних ланок управління, котра забезпечує становлення, збереження, стабілізацію функціонування та розвиток дошкільної освіти у різних формах охоплення нею дітей дошкільного віку¹. Сутнісно управління освітою можна визначити як цілеспрямований вплив суб'єктів управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі ланки освіти з метою гармонійного розвитку підростаючого покоління, життєдіяльність якого забезпечує збереження і подальший розвиток соціальної організації та культури суспільства.

Закон України «Про дошкільну освіту» гласить, що діти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, можуть здобувати дошкільну освіту за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють: {Абзац перший частини п'ятої статті 9 із змінами, внесеними згідно із Законом № 2541-VIII від 06.09.2018}

– у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності;

– у структурних підрозділах юридичних осіб приватного і публічного права, у тому числі закладів освіти;

– у сім'ї – за сімейною (домашньою) формою здобуття дошкільної освіти;

– за допомогою фізичних осіб, які мають педагогічну освіту та/або професійну кваліфікацію педагогічного працівника, у тому числі які провадять незалежну професійну діяльність;

– за допомогою фізичних осіб - підприємців, основним видом діяльності яких є освітня діяльність. {Частина п'ята статті 9 із змінами, внесеними згідно із Законом № 2442-VI від 06.07.2010; в редакції Закону № 2145-VIII від 05.09.2017}².

На тлі цього ми до управління дошкільною освітою відносимо управління різними типами закладів дошкільної освіти та різними формами охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного суб'єкта управління; внутрішнє управління закладу дошкільної освіти (ЗДО); всі види самоврядування у дошкільній освіті³. Звідси дійшли до висновку, що дошкільна освіта у кожному регіоні має свої особливості, котрі визначають необхідність її розвитку, адаптації і удосконалення в постійно змінному середовищі соціально-політичних і економічних умов. Таким чином стверджуємо, що її розвиток залежить від багатьох соціальних умов. Під регіоном ми розуміємо територію, що виділяється за сукупністю будь-яких взаємозв'язаних ознак або явищ; таксономічна одиниця в будь-якій системі територіального членування⁴. Сьогодні це є область, район і об'єднані територіальні громади. Для того, щоб система дошкільної освіти у регіоні працювала ефективно, необхідно, аби кожен її працівник чітко і свідомо виконував визначені для нього в цій системі функції. Особливо це важливо для суб'єктів управління освітою на різних його

¹ Пісоцька Л.С. (2016). Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні.

² Про дошкільну освіту (2001). Закон України.

³ Пісоцька Л.С. (2016). Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні.

⁴ Дарманський М.М. (1997). Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні.

ієрархічних рівнях. Надзвичайно важливий момент управлінської діяльності – знання основ законодавства про освіту в Україні, знання змісту функцій органів управління освітою в їхній ієрархічній системі, що впливають із положень сучасних законодавчих та нормативних актів з питань дошкільної освіти та дотримання основних положень законодавчих документів.

Центральне місце у розвитку дошкільної освіти належить функціям управління: планування, організація, контроль. При плануванні в режимі розвитку дошкільної освіти, коли створюється невизначеність, нестабільність, рухливість усіх процесів, першочергова увага приділяється прогнозуванню результатів, позитивних та негативних наслідків розвитку. На перше місце виходять дії управління, спрямовані на проектування, моделювання. Більш важливим стають стратегічні плани, які несуть на собі основне цільове навантаження. Тактичні плани розглядаються як поступові технології їхньої реалізації.

Функціональне управління дошкільною освітою потребує оновлення з огляду на його інколи відірваність від життя: плани – для планування, накази – для фіксації свого виконання, відвідування занять – для проформи.

Звідси ми і виділяємо в управлінні дошкільною освітою функціональні напрями управління її розвитком за видом спрямування і до кожного виду окремі завдання, виконання котрих сприятиме, на нашу думку, розвитку дошкільної освіти у кожному регіоні. Нами виділено такі спрямування, як : організаційне, педагогічне і фінансово-економічне.

Організаційна структура управління в режимі розвитку характеризується рухливими проектними структурами, які дозволяють створювати різного роду підструктури (творчі групи, проектні команди тощо). Це сприяє децентралізації управління, колегіальному прийняттю важливих рішень, моделюванню, створює додаткові можливості залучення до співуправління громадських організацій, батьків, спонсорів тощо. Організаційна діяльність керівника дошкільного навчального закладу в умовах розвитку пов'язана із якістю реалізації соціально-психологічних функцій, із першочерговою увагою до людей, до мікроклімату, до особистих та колективних цінностей у закладі.

На основі аналізу теоретичних положень і практичного досвіду стверджуємо, що контроль в умовах управління розвитком дошкільної освіти має такі особливості: контролюється швидше мета, тенденція, ніж стан певних об'єктів; контроль має яскравий мотиваційно-методичний характер; за своєю формою контроль стоїть ближче до аналізу, ніж до перевірки.

Розвиток дошкільної освіти передбачає радикальну перебудову управління нею, її децентралізацію, демократизацію та гуманізацію. Це потребує оновлення функцій управління, розробки та впровадження нових форм організаційно-педагогічної діяльності. Дошкільна освіта – система, яка є керованою, яка має властиві лише для неї структурні компоненти і які проявляються у виконанні завдань.

Метою нашого дослідження є виокремлення завдань педагогічного спрямування функціональних напрямів управління дошкільною освітою в регіоні на рівні закладу дошкільної освіти (ЗДО) і регіонального органу управління дошкільною освітою (РОУДО). Під напрямом ми розуміємо вид управлінської діяльності, як цілісний процес управління розвитком дошкільної освіти в регіоні на всіх ієрархічних рівнях, а під завданнями кожного напрямку – ті види робіт, котрі забезпечують реалізацію відповідних видів управлінської діяльності⁵.

До функціональних напрямів педагогічного спрямування нами віднесено: управління підготовкою до освітнього процесу і самим освітнім процесом в умовах закладів різних типів і форм охоплення дітей дошкільною освітою; управління якістю освітнього процесу; управління методичною роботою; управління взаємодією ЗДО з родиною та початковою школою; управління процесом професійного розвитку педагогів; управління системою маркетингу освітніх дошкільних послуг в регіоні. Підтримуємо думку Т. Морозової, що

⁵ Пісоцька Л.С.(2016). Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні.

педагогічні основи управління розвитком дошкільної освіти і ЗДО сприяють забезпеченню оптимальних умов для індивідуально-творчого розвитку особистості дитини і педагога, стимулюють творчу активність всіх суб'єктів освітнього процесу як показника індивідуального розвитку особистості, забезпечують колективну співдружність суб'єктів освіти як шлях досягнення мети освіти⁶.

Одними із важливих напрямів педагогічного спрямування вважаємо управління підготовкою до освітнього процесу і самим освітнім процесом в умовах закладів різних типів і форм охоплення дітей дошкільною освітою. Управління освітнім процесом, як трактує Л. Богуславець, є цілеспрямована діяльність його учасників, в основі якої лежить: єдність управлінських дій керівника, педагогів, дітей, батьків, громадськості; творчий підхід до його організації; особистісно орієнтований характер педагогічного процесу⁷. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» учасниками навчально-виховного процесу у сфері дошкільної освіти є: діти дошкільного віку, вихованці, учні; директори (завідувачі), вихователі-методисти, вихователі, старші вихователі, вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні психологи, соціальні педагоги, інструктори з фізкультури, музичні керівники, керівники гуртків, студій, секцій, інших форм гурткової роботи та інші спеціалісти; помічники вихователів та няні; медичні працівники; батьки або особи, які їх замінюють; фізичні особи, які надають освітні послуги у сфері дошкільної освіти за наявності ліцензії⁸.

З огляду на підготовку до здійснення освітнього процесу в ЗДО і в органах регіонального управління освітою, ми виокремлюємо низку тих завдань, реалізація котрих буде сприяти забезпеченню цього здійснення. Нами ці завдання виокремлено таким чином: здійснити облік дітей дошкільного віку в мікрорайоні обов'язкового обслуговування; забезпечити заповнення книги обліку дітей у ЗДО; укомплектувати групи дітей у ЗДО; підписати угоди між батьками та ЗДО; затвердити режим дня ЗДО; визначити програми варіативні та інваріативні за якими працюватимуть групи; організувати роботу групи соціально-педагогічного патронажу; вибрати стратегічні методи освітньої роботи в умовах закладу. Виконання цих завдань буде сприяти розвитку дошкільної освіти в регіоні завдяки узгодженій роботі РОУДО і конкретного ЗДО.

Вважаємо, що для того, щоб забезпечити управління підготовкою до здійснення освітнього процесу, треба в першу чергу знати, якими дітям, якого віку будемо надавати дошкільну освіту в конкретному закладі. З цією метою на виконання Законів України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту» щодо обов'язковості дошкільної освіти в Україні ЗДО у мікрорайоні обов'язкового обслуговування здійснює облік дітей дошкільного віку та подає їх у відповідний РОУДО. Це можуть робити, на нашу думку, відділи освіти ОТГ і дані давати у конкретний ЗДО. Ми погоджуємося з таким поняттям «мікрорайон обов'язкового обслуговування», яке дане у Типовому статуті середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу, затвердженого наказом Міністерства освіти від 05.08.1993 р. для школи. Поділяємо думку М. Дарманського, що цей мікрорайон може бути як частина адміністративно-територіальної одиниці або включати в себе декілька адміністративно-територіальних одиниць діяльності органів місцевого самоврядування⁹. Наша думка така, що недостатньо облікувати лише дітей дошкільного віку, а важливо виявити соціальний статус кожної родини, дітей під опікою. Це пов'язано з тим, що відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, гарантовано право на утримання у державних і комунальних ЗДО за рахунок держави.

Одна з вимог Закону України «Про дошкільну освіту» до діяльності ЗДО, що він має вести книгу обліку дітей. Як показує досвід, оформляється вона на навчальний рік, починаючи з другої половини серпня і протягом навчального року вносяться відповідні

⁶ Чумичева Р.М. (2011). Управление дошкольным образованием.

⁷ Там само.

⁸ Про дошкільну освіту (2001). Закон України.

⁹ Дарманський М.М. (1997): Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні.

зміни. На основі кількості дітей ЗДО комплектує групи. Відповідно до Положення про заклад дошкільної групи можуть комплектуватися за віковими та сімейними ознаками¹⁰. Традиційно групи комплектуються за одновіковою ознакою. Сучасні умови, особливо у сільській місцевості, вимагають комплектації груп за різновіковою ознакою. Тоді і освітній процес має свої особливості у такому ЗДО. Зазначаємо, що комплектація у групах має відбуватися відповідно до нормативів наповнюваності груп і врахуванні побажань батьків. Принцип тут діє наступний: орієнтир на індивідуальні особливості дитини і закони психологічної сумісності, а не на вік.

Надання дітям дошкільної освіти вимагає від ЗДО забезпечення фізичного, психічного та інтелектуального розвитку, а від батьків – допомагати дітям оволодіти цією освітою і сприяти удосконаленню і модернізації змісту дошкільної освіти у ЗДО. Саме тому адміністрація закладу і батьки укладають угоду на час перебування дитини у ЗДО.

Як доводять спостереження за діяльністю ЗДО, режим роботи має пряме відношення до надання дітям дошкільної освіти. Досвід трансформації суспільства переконливо доводить, що вільний ринок має безпосередній вплив на суспільну роль дошкільної освіти та на її розвиток і носить еволюційний характер з поступовою зміною пріоритетів відповідно до вимог часу. Кожен регіон має свої соціально-економічні умови, котрі безпосередньо впливають на розвиток дошкільної освіти і вимагають їхнього врахування при визначенні режиму роботи ЗДО. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» режим роботи, тривалість перебування дітей у ЗДО встановлюється його засновником відповідно до законодавства України, а також за бажанням батьків можливе запровадження гнучкого режиму роботи. Цим законом передбачено організацію різнотривалого, цілодобового перебування дітей у ЗДО, а також чергової групи у вихідні та святкові дні¹¹. Вважаємо, що ЗДО протягом липня-серпня поточного року вивчає питання щодо режиму роботи, формує його і погоджує з РОУДО.

Важливе значення має визначення ЗДО, якими варіативними та інваріативними програмами забезпечувати надання дошкільної освіти, формувати ключові компетентності в просторі змісту напрямів роботи ЗДО через організацію вихователем основних видів діяльності, реалізовувати зміст Державного стандарту дошкільної освіти. Важливо, щоб ці програми були схвалені і затверджені МОН України. На 2021-22 навчальний рік МОН України затвердило такі програми для надання дітям дошкільної освіти : Базовий компонент дошкільної освіти. Освітня програма; Українське довілля. Програма розвитку дитини дошкільного віку; Впевнений старт. Освітня програма для дітей старшого дошкільного віку; Впевнений старт. Освітня програма для дітей середнього дошкільного віку; Впевнений старт. Освітня програма для дітей молодшого дошкільного віку; Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років; Стежини у Всесвіт. Комплексна програма для дітей раннього і предшкільного віку; Освіта і піклування. Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку; Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до 6 років¹².

Затверджені МОН України парціальні програми на 2021-2022 навчальний рік, котрі сприятимуть надання дітям дошкільного віку додаткових освітніх послуг відповідно до їхніх нахилів і здібностей, а також бажання батьків. Це такі програми :

– Англійська мова для дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації. Ця програма апробована, практично перевірена і є основою для реалізації варіативної частини Базового компонента дошкільної освіти освітнього напрямку «Мовлення дитини. Іноземна мова» в умовах гурткової роботи, функціонування груп і центрів раннього розвитку.

– Веселкова музикотерапія: оздоровчо-освітня робота з дітьми старшого дошкільного віку. Ця програма створена для використання в сучасних ЗДО для роботи зі здоровими дітьми для гармонізації емоційно-психофізіологічних станів та підсилення розвитку їхньої

¹⁰ Положення про заклад дошкільної освіти (2021).

¹¹ Про дошкільну освіту (2001). Закон України.

¹² Перелік програм. Режим доступу: <https://cutt.ly/POF7QEX>

музикальності, а також для роботи з дітьми, які мають незначні відхилення у емоційно-психологічних станах для подолання неврозів, страхів, внутрішніх конфліктів тощо.

– Цікаві шашки. Програма та методичні рекомендації навчання дітей старшого дошкільного віку гри у шахи. Саме ця програма сприятиме реалізації завдань освітнього напрямку «Гра дитини» Базового компонента дошкільної освіти¹³, та чинних програм «Соняшник», «Впевнений старт» тощо.

– Дитина у світі дорожнього руху. Програма з формування основ безпечної поведінки дітей дошкільного віку під час дорожнього руху. У програмі конкретизовано освітні завдання з формування у дітей уявлень про правила дорожнього руху і дотримання їх з метою формування соціально-громадянської компетентності за змістовим компонентом освітнього напрямку «Дитина в соціумі» Базового компоненту дошкільної освіти.

– Скарбниці моралі. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку, яка сприятиме розвитку моральної свідомості і саморегуляції дітей, гуманних почуттів і емоцій, формуванню етичних уявлень і моральних якостей. Зміст програми упорядкований відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

– Україна – моя Батьківщина. Програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку, яка відповідає виконанню Концепції національно-патріотичного виховання і вимогам Базового компонента. Досить цінним є те, що розкрито завдання і зміст роботи з дітьми з національно-патріотичного виховання.

– Казкова фізкультура. Це інноваційна авторська програма М.Єфименка, в основі якої лежить метод засвоєння дітьми восьми основних рухів крізь наскрізного використання ігрового методу, фізкультурної казки і театралізованого дійства.

– Вчимося жити разом. Програма розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4-х до 6-7 років. У змісті програми розкрито можливості організації у ЗДО діяльності, яка змогла б об'єднати дорослих та дітей у досягненні компромісу у взаємовідносинах на шляху до прийняття правильного рішення.

– Про себе треба знати, про себе треба дбати. Програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку, котра висвітлює питання здоров'язбережувальної компетентності освітнього напрямку «Особистість дитини» Базового компоненту.

Таким чином, вважаємо, що керівник ЗДО спільно з педагогічними працівниками визначає за якими програмами будуть працювати, вивчають їх, створюють методичне забезпечення і впроваджують в освітній процес.

Важливим завданням в управлінській діяльності сучасної дошкільної освіти є впровадження соціально-педагогічного патронажу з метою охоплення дошкільною освітою всіх дітей. Закон України «Про освіту» дозволяє надавати дошкільну освіту в умовах сім'ї та у ЗДО у взаємодії з сім'єю. Стаття 8 Закону України «Про дошкільну освіту» зазначає, що сім'я зобов'язана забезпечити дошкільну освіту в родинному колі або в дошкільному навчальному закладі відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти¹⁴. На превеликий жаль, частина родин не мають з-за різних причин зробити це. У ЗДО надавати дошкільну освіту не дозволяють матеріальні умови родини, а у сім'ї відсутні знання психології і педагогіки дітей цього віку. Сьогодні вихід з цієї ситуації закладений у статті 22 Закону України «Про освіту» – «соціально-педагогічний патронаж у системі освіти»¹⁵. Саме він сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам та особам, які їх замінюють. Соціально-педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами, які за статусом належать до педагогічних працівників, так визнано законодавчо. На сучасному етапі розвитку суспільства переходу до децентралізації на місцях об'єднаних територіальних громад можуть створюватися осередки соціально-педагогічного патронажу, основним завданням яких є взаємодія з родинними для надання кожній дитині мінімально необхідного

¹³ Базовий компонент дошкільної освіти України (2021).

¹⁴ Про дошкільну освіту (2001). Закон України.

¹⁵ Про освіту (2017). Закон України.

об'єму дошкільної освіти. Вважаємо, що при такому підході навіть інколи вимушене закриття ЗДО не призведе до значної кількості небажаних освітніх наслідків. Тоді можливим стає варіант вивільнених ставок перевести для соціального педагога, який може обслуговувати декілька населених пунктів ОТГ.

Для забезпечення якісної дошкільної освіти, для оптимального досягнення мети освітнього процесу в умовах ЗДО необхідно використовувати варіанти поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, інтерактивні технології. Сьогодні це набуває актуальності у контексті реалізації змісту концепції Нової української школи (НУШ), яка є основною реформою сучасності на десятиріччя вперед. Оскільки, соціокультурний запит суспільства – реалізація ідей нової української школи, а відтак дошкільна освіта має відповідати цим ідеям, забезпечити наступність щодо адаптації дошкільників до сучасного освітнього простору в НУШ і дати основу для формування основних компетентностей. Переконані, що традиційний зміст навчання і виховання нині вступає у протиріччя з новими завданнями, умовами роботи і потребами суспільства.

Оскільки провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра, то критерієм класифікації інтерактивних технологій ми обрали цільові орієнтації гри (за Г. Селевком): дидактичні; виховні; розвиваючі; соціалізуючі. Відповідно до поставлених дидактичних завдань формування вмінь основних компетентностей дошкільника, доцільно у роботі з дітьми використовувати «Що було б, якби...», «Корови, собаки, кішки», «Історія з мішка», «Турбота про тварин», «Придумай запитання», «Хмарочос», «Метод фокальних об'єктів» тощо. Відповідно до виховних завдань доцільно використовувати такі технології: «Знайомство», «Павутина», «Що я люблю робити?», «Подорож», «Доброго ранку!» тощо. Відповідно до поставлених завдань до розвиваючих ми віднесли наступні інтерактивні технології: «Несподівані малюнки», «Очевидний надпис», «Історія з продовженням», «Карти Пропша» та інші. До соціалізуючих ми віднесли інтерактивні технології: «Знайомство», «Комплімент», «Дитина дня», «Дружна родина», «Моя сім'я», «Я допомагаю іншим», рольові гри тощо.

І як підсумок вважаємо за необхідне відзначити, що один керівник ЗДО не може забезпечити надання якісної дошкільної освіти дітям і задовольнити соціальні потреби громадськості. Якість освітнього процесу залежить від командної роботи всього колективу ЗДО. Створити систему педагогічного менеджменту – це означає працювати самому і делегувати обов'язки кожному члену колективу з наступним моніторингом виконання.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (2021). [н.к. Піроженко Т.О.]. 37 с. Режим доступу: <https://cutt.ly/HOSLETr>
2. Дарманський М.М. (1997). Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. [Монографія]. Хмельницький : Поділля. 384 с.
3. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження (2021). [Упорядники : О.Г. Косенчук, І.М. Новак, О.А. Венгловська, Л.В. Кузьменко]. Харків : Вид-во «Ранок». 240 с.
4. Про освіту (2017). Закон України. Режим доступу: <https://cutt.ly/FOF7rnE>.
5. Про дошкільну освіту (2001). Закон України. Режим доступу: <https://zakon.help/law/2628-III>
6. Пісоцька Л.С. (2016). Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні : [Монографія]. Хмельницький. 174 с.
7. Положення про заклад дошкільної освіти (2021). (Постанова КМУ 27.01.2021 № 86). Режим доступу: <http://kost.osv.org.ua/news/1613376340/>
8. Чумичева Р.М. (2011). Управление дошкольным образованием : уч. пос. для студ. высш. уч.зав. М.: Издат. центр «Академия». 400 с.

4.5. Introduction in the Educational Process of Preschool Education Institutions of New Approaches and Elements of Solution Technology of Inventory Institutions

Tetiana Palko

Candidate of Psychological Science,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Olga Romanchak

Methodologist of the Office of Methodology of Preschool and Primary Education

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Abstract. The article reveals the introduction into the educational process of new approaches and elements of technology for solving inventive tasks (TRVZ) taking into account the individual characteristics of preschoolers in order to increase the effectiveness of educational work with preschool children on the basis of preschool education in Mukachevo, Zakarpattia region. The author's system of work based on the use of TRVZ with older preschoolers is presented. The specifics of the implementation of current tasks of logical and mathematical development of preschool children are highlighted.

Keywords: logical-mathematical competence, technology of solving inventive tasks (TRVZ), preschool children.

Упровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти нових підходів та елементів технології розв'язання винахідницьких завдань

Тетяна Палько

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

Ольга Романчак

методист кабінету методики дошкільної та початкової освіти

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти,

м. Ужгород, Україна

Анотація. У статті розкрито упровадження в освітній процес нових підходів та елементів технології розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) з урахуванням індивідуальних особливостей дошкільників з метою підвищення ефективності освітньої роботи з дітьми дошкільного віку на базі закладів дошкільної освіти м. Мукачева Закарпатської області. Представлено авторську систему роботи, що базується на використанні ТРВЗ із старшими дошкільниками. Висвітлено специфіку втілення актуальних завдань логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: логіко-математична компетентність, технологія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), діти дошкільного віку.

Актуальність проблеми. Сьогодення диктує, що суспільству потрібна професійно-компетентна людина, яка вміє швидко адаптуватися в нестабільних умовах, здатна до ризику, самостійного вибору сфер діяльності, поведінки, орієнтованої на успіх,

саморегуляцію. Життєвий успіх особистості – це результат стратегії й тактики, він твориться на основі системи цінностей, мотиваційної сфери та сформованого ідеалу свого майбутнього.

Одне з основних завдань закладу дошкільної освіти – не вчити, а навчати дітей вчитися, підготувати здобувача освіти до подальшого неперервного навчання. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що дошкільний вік є фундаментом розвитку базових компетентностей і навичок, необхідних людині протягом життя. Він передбачає взаємодоповнювальний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових якостей та процесів, досягнення відповідної до цього віку психофізіологічної / тілесної та психологічної зрілості. Це надає дитині можливість опанувати нову соціальну ситуацію розвитку – перехід до систематичного шкільного навчання, оволодіння новою соціальною роллю учня та відповідними функціями та діями, які сприяють формуванню навчальної діяльності. Саме зрілість особистісних якостей та психічних процесів забезпечує успішність розвитку навчальних навичок на наступних етапах шкільного життя. У молодшому шкільному віці розгортається навчальна діяльність, яка спирається на вікові надбання дитини дошкільного віку та потребує належних педагогічних форм та методів роботи¹.

Педагог – представник однієї із найбільш соціально значущих людських професій, робота якого орієнтована на розвиток і формування людини, тому все те, що повинно бути розвинуте у вихованців у першу чергу повинно бути присутнім у педагога. У 2021 році затверджений Професійний стандарт за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти», яким передбачено володіння вихователем певних компетентностей². Серед загальних компетентностей є така, як здатність до творчого пошуку й реалізації нових ідей, до самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності; здатність до керування власним життям і кар'єрою, планувати й управляти культурними та соціальними проектами, критично мислити (підприємницька компетентність). Саме ця компетентність допомагає педагогу впроваджувати в освітній процес закладів дошкільної освіти нові підходи та елементи технології розв'язання винахідницьких завдань.

Проблема логіко – математичного розвитку дітей дошкільного віку є актуальною і сучасною, оскільки сформоване логіко-математичне мислення допомагає сучасній дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення не тільки згідно з чітко розробленими алгоритмами, але й коригувати власні дії у змінних умовах життя, що сприяє культурному, інтелектуальному розвитку особистості. Формування логіко-математичної компетентності дитини дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій – провідній для дітей дошкільного віку; руховій; природничій; предметній; образотворчій, музичній, театральній, літературній; сенсорно-пізнавальній і математичній; мовленнєвій; соціокультурній та інших) і вимагає практичного засвоєння дитиною системи елементарних (доступних) знань про себе та довкілля, моральних цінностей, уміння доречно застосовувати набуту інформацію. Дитина може діяти не тільки за зразком, але й на творчому рівні, що забезпечує гармонійне поєднання рушійних сил активності дитини, спрямованих на здобуття знань, умінь, навичок та реалізацію особистісних механізмів регуляції своєї поведінки для досягнення поставленої мети. Завданнями логіко-математичного розвитку є формування логічних прийомів (операцій) розумової діяльності, а також уміння розуміти та простежувати причинно-наслідкові зв'язки явищ і вміння будувати прості умовиводи на основі цих зв'язків.

Метою дослідження є представлення авторської системи роботи, розробленої «Творчою лабораторією» закладів дошкільної освіти м. Мукачева Закарпатської області, що базується на використанні ТРВЗ із старшими дошкільниками, а також висвітлення специфіки втілення актуальних завдань логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування логіко-математичної компетентності розглядали: Н. Баглаєва, А. Богуш, А. Белошиста, Л. Гайдаржийська,

¹ Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу (2021).

² Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021).

Л. Зайцева, О. Кононко, В. Кузьменко, М. Машовець, С. Раков, Г. Раратюк та інші. Кожен із зазначених вище науковців вивчав ці питання з різних ракурсів, а саме: Н. Баглаєва, Т. Степанова розглядали реалізацію індивідуально-диференційованого підходу дітей; А. Белошиста досліджувала формування і розвиток математичних здібностей у дошкільників; Л. Гайдаржийська вивчає методику формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку; Л. Зайцева розкриває методику формування елементарної математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку; засвоєння абстрактних математичних понять досліджувала М. Машовець; О. Кононко визначає життєву компетентність як сукупну характеристику дитини з погляду доцільності її свідомості та поведінки; проблемами реалізації компетентнісного підходу у математичній освіті вищої педагогічної школи та закладів дошкільної освіти присвячені дисертаційні роботи С. Ракова та Л. Зайцевої³.

За визначенням А.М. Богуш, логіко-математична компетентність має таку компонентну структуру:

- мотиваційний компонент – це ставлення дитини до математичної діяльності, виявлення пізнавального інтересу, розуміння значущості математики в житті людей;
- змістовий компонент – це оволодіння математичними знаннями у межах програми вікової групи та наступного періоду навчання дітей;
- дійовий компонент – це оволодіння процесуальними, конструктивними, контрольюючими діями⁴.

У світовій педагогічній практиці існує цілий ряд технологій з розвитку творчого мислення дітей. Високі вимоги до якості освітнього процесу у закладі дошкільної освіти зумовили впровадження ТРВЗ (теорія розв'язування винахідницьких задач). Основи цієї технології розроблені інженером і письменником-фантастом Генріхом Сеуловичем Альтшуллером. Його послідовником і продовжувачем Михайлом Наумовичем Шустерманом ТРВЗ було впроваджено спочатку в роботу школи, а потім і заклади дошкільної освіти. Згодом у спеціальних дослідженнях (В. Бухвалов, Б. Злотін, Г. Іванов, С. Ладоскіна, А. Нестеренко) було розроблено методи і прийоми навчання дітей на базі ТРВЗ, а також адаптовано основні принципи ТРВЗ для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (А. Страунінг, О. Нікашин)⁵.

ТРВЗ – точна наука, яка має і свою галузь дослідження, і свої інструменти. Г.С. Альтшуллер визначає наступні основні завдання своєї методики: «ТРВЗ перетворює вироблення нових технологічних ідей в точну науку, розв'язування винахідницьких завдань – замість пошуків «всліпу» – будується на системі логічних операцій»⁶.

Основною ідеєю ТРВЗ є творчість в усьому – у постановці запитань, прийомах їх розв'язання, подачі матеріалу. Головне у розвивальному навчанні – дати змогу висловитись, не перебивати, навіть якщо відповідь неправильна. Найважливіше те, що дитина працює в атмосфері свободи мислення і творчості. Ефективність даної технології визначається доцільністю використання наступних методів⁷:

- системний оператор («чарівний телевізор»);
- синектика;
- метод контрольних запитань;
- біном фантазії;
- фантастичне віднімання;
- метод навпаки;
- оператор РЧШ (розмір, час, швидкість);

³ Сидоренко Т. В. (2019). Формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку, с. 181-185.

⁴ Богуш А. М. (1999). Дошкільна лінгводидактика, с. 229.

⁵ Дичківська І.М. (2001). Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник, с. 36.

⁶ Альтшуллер Г. С. (1956). О психологи изобретательского творчества, с. 37-49.

⁷ Мостепанюк В., Пасічна К. (2007). Розвиток креативності методами ТРВЗ, с. 17.

- метод спроб і помилок;
- метод мозкового штурму;
- метод фокальних об'єктів;
- метод морфологічного аналізу.

Деякі засоби розвитку нестандартного мислення можна використовувати під час розв'язання творчих задач на заняттях, прогулянках, екскурсіях тощо. Застосування цих засобів розкриває технологію розумового процесу, виховує наполегливість, самоповагу, самостійність мислення.

Основні принципи ТРВЗ

1. Життя – найвища цінність.
2. Початок всього – ідея.
3. Дотримання законів діалектики і логіки, системного підходу та функціонального аналізу, розвитку систем та законів психології.
4. Свідомий відхід від стереотипів мислення, для вирішення творчих задач застосовуються ТРВЗ, правила, прийоми та способи вирішення протиріч.
5. Принцип «Сам»: людина повинна сама і завжди виконувати закони честі, сама собі допомагати, сама про себе непокоїтися, сама себе охороняти. Сама приймати рішення. Сама побачити, сама зробити відкриття, сама відчути, сама здогадатися, сама вибрати, сама зробити. У педагогіці принцип «сам» відповідає природному прагненню дитини до самостійності. Дитина краще усвідомлює та запам'ятовує те, що сама для себе відкрила, сама здогадалася, сама створила.
6. Кожну систему можна вдосконалити.
7. Уява та фантазування – основа будь-якої творчої діяльності. Саме з них розпочинається навчання за методикою ТРВЗ і дітей, і дорослих.
8. Немає такої шкоди, яку б, хоча б частково, не можна було б обернути на користь і навпаки.
9. Суперефекти ТРВЗ:
 - впевненість у тому, що можеш вирішити будь-яку задачу;
 - кожна дитина може вирішувати дуже складні задачі, володіючи запропонованими прийомами рішення задач.
10. Ідеологія ТРВЗ: Радість в житті можлива, кожен день може і повинен бути щасливим! Навчатися треба із задоволенням! ТРВЗ – це активна оптимістична життєва позиція, яка допомагає дати відповідь на запитання: «Що я хочу?», «Хто я є?», «Що потрібно робити?», «Навіщо це робити?», «Як робити?», «З чого робити?».

Міністерство освіти і науки України у 2020/2021 навчальному році визначило пріоритетні напрями роботи закладів дошкільної освіти, і серед них – удосконалення роботи щодо формування математичної компетенції дітей дошкільного віку шляхом упровадження інноваційних методик і технологій, оскільки 2020-2021 рік оголошено Роком математики (лист МОН України 30.07.2020 № 1/9-411). У попередніх та чинних програмах для закладів дошкільної освіти значна увага приділялася засвоєнню дітьми елементарних математичних знань та формуванню на їх основі відповідних умінь та навичок. Ці програми загалом були націлені на те, щоб «учити дітей...», а кінцевий результат визначався так: «діти мають знати...». Проте, не лише наявність конкретних знань свідчить про певну компетентність. Знання, що існують самі по собі, відірвані від життя, не гарантують достатньої компетентності людини в різних життєвих ситуаціях. Тому сьогодні мова йде не стільки про засвоєння певної суми математичних знань, скільки про якість запам'ятованої інформації та формування відповідних розумових дій, про оволодіння способами розв'язання різноманітних завдань із використанням елементарних логічних прийомів. При цьому логічний аспект виходить за межі математичного й охоплює весь життєвий досвід дитини у різних сферах її життєдіяльності.

На відміну від попередніх нормативних документів у галузі дошкільної освіти зміст чинного Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти),

затвердженого 12 січня 2021 року, побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто спрямованості освітнього процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує освітян на цілісний і загальний розвиток дитини, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмінь. В організації змісту та процесу дошкільної освіти важливим є формування в дитини цілісної реалістичної картини світу. Саме тому важливого значення в реалізації освітніх завдань набуває визначений у Стандарті освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», в якому визначено інтегровану компетентність: сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, дослідницьку⁸.

З метою формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку з використанням технологій розв'язання винахідницьких завдань у закладах дошкільної освіти Закарпатської області було створено «Творчу лабораторію» на базі ЗДО № 5, 7, 16, 18, 19 м. Мукачеве, яка працювала упродовж 3-ох років над темою впровадження ТРВЗ в закладах дошкільної освіти. Члени «Творчої лабораторії» розробили освітній проект «Використання ТРВЗ у роботі з дітьми дошкільного віку». Мета проекту: підвищити ефективність освітньої роботи з дітьми дошкільного віку через упровадження нових педагогічних технологій, подолати розрив між теорією та практикою; упровадити в освітній процес нові підходи та елементи ТРВЗ з урахуванням індивідуальних особливостей дошкільників з метою підвищення якості освіти. Основним завданням проекту було розроблення оригінальної системи планування освітнього процесу в ЗДО, яка б змогла залучити дошкільнят до нових видів діяльності через упровадження ТРВЗ, що забезпечує розвиток критичного мислення.

Очікуваними результатами проекту було прогнозовано створення інтегрованої моделі освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, варіативність змісту, засобів і форм організації, підвищення рівня якості навчання, виховання, розвитку; сформованість життєвих компетенцій.

Перед початком роботи було проведено анкетування з метою визначення готовності педагогів закладів до педагогічної творчості, впровадження інновацій в практику роботи. Результати анкетування 116 педагогів показали, що 24 (21%) респонденти частково впроваджують ТРВЗ; 76 – (65%) зацікавлені інноваційними технологіями і готові впроваджувати в подальшій роботі, не готові до впровадження – 16 (14%) педагогів (рис. 1).



Рис. 1. Результати анкетування щодо визначення готовності педагогів закладів до педагогічної творчості, впровадження інновацій в практику роботи

⁸ Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. (2021). URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/book?bid=37876>

З метою більш ґрунтовного ознайомлення щодо використання ТРВЗ у роботі з дітьми дошкільного віку були проведені консультації, майстер-класи, семінари-практикуми, відкриті заняття та різноманітні заходи для вихователів на тему: «Особливості впровадження ТРВЗ в роботу сучасного закладу дошкільної освіти». Особлива увага була приділена тим педагогам, які не були готові до впровадження інновацій.

Вивчення науково-практичних рекомендацій та літератури показало принципову обґрунтованість, доцільність використання інноваційних форм та природність їх застосування у методичній роботі з вихователями. Важливо, що під час такої взаємодії відбувається не тільки накопичення знань, а також формується механізм самореалізації вихователя.

У доборі змісту інтерактивних заходів для підвищення мотивації виходили з потреб педагогів по створенню ресурсів для забезпечення високої якості освіти. До останніх варто віднести:

1. Формування інформаційного поля професійних потреб вихователів; наявний досвід підвищення якості освіти.

2. Планування, організація, проведення навчання вихователів і зворотній зв'язок за його результатами; мотивація на навчання.

3. Аналіз мотивації педагогів і створення мотиваційного професійного середовища. Процес взаємодії організований таким чином, що всі учасники включені в процес пізнання, обговорення. Вони мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають, розуміють, про що думають. Спільна діяльність у даному процесі означає, що кожен учасник вносить свій особливий індивідуальний внесок, має можливість обмінятися знаннями, власними ідеями, способами діяльності, почути іншу думку колег. Причому, відбувається цей процес в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дає можливість отримати не тільки нові знання з обговорюваної проблеми, але й розвиває саму педагогічну діяльність і переводить її на більш високі форми кооперації і співробітництва.

Педагоги детально знайомилися з історією виникнення, розвитку та впровадження теорії ТРВЗ. Великої уваги було приділено методам творчого мислення, а саме :

1) метод спроб і помилок (вчити дітей висловлювати будь-які, навіть найнесподіваніші припущення, щоб віднайти компромісний варіант вирішення проблеми);

2) контрольних запитань (за допомогою навідних запитань підвести дітей до виконання поставленого завдання);

3) метод фокальних об'єктів або метод каталогу (один із методів активізації творчої думки, який допомагає зняти психологічну інерцію й віднайти оригінальні вирішення);

4) метод синектики (передбачає застосування 4 прийомів, які ґрунтуються на аналогіях: прямій, особистій, символічній, фантастичній);

5) функціонально-вартісний аналіз (інструментальний прийом ТРВЗ, який допомагає знаходити відповіді на різні питання та сповідує багатofункціональність будь-якого об'єкту чи явища).

В основу цього навчання покладено головні принципи методики ТРВЗ:

1) розв'язання суперечностей;

2) системний підхід (вміння бачити навколишній світ у взаємозв'язку всіх його елементів);

3) вміння віднайти необхідний у даній ситуації резерв.

Основа технології – ігри-заняття, під час яких діти знайомляться з навколишнім світом, вчать виявляти суперечності в предметах і явищах та розв'язувати їх. Передбачається самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності. На заняттях повинно бути цікаво, таємниче, доброзичливо, морально, зрозуміло, особисто корисно зараз і потім, весело, емоційно; повинні розбиратися життєві ситуації в швидкому темпі, різнобічно, без повторів, з великою кількістю співвідношень та протиставлень, з великою повагою до особистості дитини, до її самостійності. Педагоги помітили, як у дітей зникає страх діяти з будь-яким

предметом, використовувати його не тільки за прямим призначенням, але й за знайомими якостями роботи – новий винахід.

Робота з впровадження ТРВЗ у закладах дошкільної освіти № 5, 7, 16, 18, 19 м. Мукачеве, проходила в п'ять етапів, які визначалися відповідними завданнями.

На першому етапі важливо було навчити дитину знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в об'єкті та явищі. Педагоги використовували навчання системного підходу, тобто бачення світу у взаємозв'язку його компонентів, формували вміння бачити і використовувати навколишні ресурси. Прикладом розв'язування таких завдань в ігровій формі були наступні: «Уяви і почувеш», «Уяви і побачиш», «Уяви і посмакуй».

Завдання-гра «Уяви і почувеш»

«Ти вже знаєш, що корова мукає, собака гавкає, двері скриплять, дзвіночок дзвенить, свисток свистить, дитина плаче, грім гримить. Всі ці звуки ти не раз чув/чула. А чи можеш ти почути, що говорить хмарка? Може, вона співає, або сумує?

Уяви, що ти можеш записати свої улюблені звуки на магнітофон. Уяви, як звучить м'яка, пухнаста хмарка. Намалюй цей звук».

Завдання-гра «Уяви і побачиш»

«Ти вже знаєш, що трава зелена, небо синє, сигнал «Стоп» червоний, корови не бувають фіолетовими, проте місяць часто буває срібно-білий. Всі ці та інші кольори тобі добре знайомі.

Уяви, якого кольору сміх?

Уяви, якого кольору гострий біль?

Уяви свій власний колір – колір, який бачиш тільки ти».

Завдання-гра «Уяви і посмакуй»

«Ти вже знаєш, що хрумка картопля – трішки солена, лимон – кислий, морозиво – солодке, а від цибулі в роті гірко. Смак цих та багатьох інших продуктів тобі відомий завдяки здібності розрізняти смаки.

Уяви обід із твоїх улюблених страв. Ось ти куштуєш одне, друге, третє. Все так смачно?»

Другий етап характеризувався необхідністю вчити дошкільників робити свої винаходи (наприклад, на заняттях з конструювання можна запропонувати придумати свій власний виріб). На цьому етапі навчання діти за допомогою ТРВЗ «оживляють» предмети та явища, приписують одним якості інших і навпаки, а також відкидають непотрібні і знаходять найкращі варіанти. Цікавою для дітей була вправа «Незакінчений малюнок», завданнями якої було вчити бачити різні предмети в одній і тій самій геометричній фігурі, розвивати образне мислення, фантазію дітей.

Третій етап – вирішення казкових завдань і придумування казок. Треба навчити кожну дитину уникати сумного закінчення казок, не змінюючи при цьому сюжету, складати нові казки на основі добре відомих. На цьому етапі дітям пропонувалося створити власні історії, використовуючи візуалізацію, творчу уяву. Так, вихованці склали казки про квадратного колобка, який залишився біля своїх рідних, бо не зміг покотитися; про Червону шапочку, яка потоваришувала з вовком і т.ін.

Під час цього етапу діти вчилися складати оповідання від імені обраного об'єкта на задану тему, розвивали творчу уяву, фантазію, мовлення, входили в образ живого чи неживого об'єкта, уявляли, що стали ним упродовж вправи «Ти можеш стати...»

Наприклад:

1. Можна запропонувати дитині стати домашньою твариною – собачкою або кішкою. Запитайте: «Що б ти їв/їла? Чим би ти займався/займалася вдень? Хто був би твоїм господарем і як би до тебе ставився? Де б ти спав/спала? Який приємний подарунок ти хотів би отримати від господаря?».

2. Нехай дитина складе оповідання про один з предметів домашнього вжитку. Самостійно обере такий предмет. Він може жити на кухні, в кімнаті або ванній кімнаті. А допоможуть скласти оповідання запитання, які ставить цей предмет:

- Що відбулося зі мною відтоді, як я потрапив/потрапила до квартири?
- Як я потрапив/потрапила до квартири?
- Що я можу робити або що можна зі мною робити?
- Хто мене найбільше любить і кого я найбільше люблю?
- Які цікаві історії зі мною відбулися?
- Кого я не дуже люблю?

Запропонуйте дитині намалювати мрію обраного предмета.

3. Складіть з дитиною оповідання за сюжетною картинкою. Запропонуйте такий план розповіді:

- Що відбулося до події, зображеної на малюнку?
- Про що думають намальовані герої?
- Що буде далі?
- Чим все закінчиться?

4. Нехай дитина намалює щасливий кінець своєї історії.

Четвертий етап – використовувати нестандартні оригінальні рішення, застосовуючи набуті знання та спираючись на власну інтуїцію, дитина вчиться знаходити вихід із будь-якої життєвої ситуації.

З метою розвитку у дітей розуміння, що різні предмети можуть мати схожі властивості, визначати головні властивості, без яких існування предмета є неможливим, зосереджувати увагу на окремих властивостях предметів, розвивати здатність за описом властивостей визначити, яким предметам ці властивості притаманні проведена гра «Уяви, що ти одягнув чарівні окуляри».

Вихователь пропонує дітям одягнути чарівні (уявні) окуляри, крізь які можна бачити лише круглі предмети, озирнутися навкруги і назвати всі круглі предмети в кімнаті.

- «Тепер заплющ очі і уяви, що ти в цих окулярах вийшов на вулицю. Назви п'ять предметів круглої форми, які тобі трапляться».

- «Пригадай, які круглі предмети є у тебе вдома. Назви 5 предметів».

П'ятий етап ТРВЗ – це проведення бесід з вихованцями на історичну тему. Дітям варто пропонувати прослідкувати історію виникнення книги, олівця, дзеркала, вчити логічно обґрунтовувати свої вимисли.

Прикладом дидактичних ігор та завдань за методикою теорії розв'язання винахідницьких завдань є дидактична гра «Що у крузі».

Мета: формувати системне бачення світу.

Хід: круг це – група, дитячий садок, місто, країна, планета, Земля.

Дітям пропонують називати, що входить у пропонований круг. Наприклад: роздягальня групової кімнати: шафи, лави, стільчики, одяг, взуття, двері, вікно, штора та всі інші предмети оточення.

З метою розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності, осмисленого і самостійного оволодіння знаннями педагога часто застосовують проблемно-пошукові завдання, які передбачають створення проблемних ситуацій, активне їх обдумування вихованцями і на цій основі їх самостійне просування у засвоєнні нових знань:

- Як можна зрозуміти, що у будинку пожежа?
- Я знаю 4 варіанта дії, якщо на моєму шляху велика калюжа, а ви ...
- Що вище коліна чи борода?
- Що зробити, щоб було навпаки?
- Очі у корови ближче до вух чи до хвоста?
- Хто з тварин ніколи не бачив зиму?
- Для кого зима така довга, як для оленя?
- Яка зима для снігура, ... художника?

Для стимулювання пізнавальної діяльності, формування у дошкільнят навичок логічного та нестандартного мислення дидактичні розвиваючі ігри використовувалися не тільки на заняттях, а і в повсякденному житті.

Наступним завданням була інтеграція різноманітних методів, які забезпечують інтелектуальний розвиток. Це впровадження інтерактивних методів взаємодії:

- полілог – паритетне спілкування, спрямоване на розв'язання проблемної ситуації, конфлікту думок;

- метод образного бачення;

- метод розв'язання проблемно-практичних ситуацій (протиріччя);

- метод моделювання (символізація знань);

- метод емпатії – вживання в образ;

- метод чуттєвого пізнання (на основі власних відчуттів).

Реалізація принципу інтеграції зумовлена синкретичною природою дитини дошкільного віку, яка у власному пізнанні світу «йде одночасно у різних напрямках» і має здатність до цілісного світосприймання за допомогою чутливих інформаційних каналів. Діти виявляють ініціативу, творчість, незалежність, елементарну критичність, оптимізм, коли трапляються труднощі, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за допущені помилки.

Результати. Під час роботи над освітнім проектом, членами «Творчої лабораторії» розроблена авторська система роботи, що базується на використанні ТРВЗ із старшими дошкільниками. Така система роботи передбачає:

- розробку блочно-тематичного планування освітнього процесу з використанням технології розв'язання винахідницьких завдань згідно з чинними освітніми програмами;

- добірку дидактичних ігор, завдань з метою використання їх у різних видах життєдіяльності дітей;

- створення предметно-розвивального середовища та необхідних умов для організації освітнього процесу щодо впровадження та використання інноваційної технології;

- просвітницької роботи серед батьків, залучення їх до освітнього проекту, надання методичних рекомендацій щодо впровадження ТРВЗ в домашніх умовах.

Представлена система роботи сприяла кращій підготовці дітей до школи та формуванню всіх життєво необхідних компетентностей дошкільника.

Методичним кабінетом управління освіти Мукачівської міської ради розроблено Положення про проведення інтелектуальної олімпіади серед старших дошкільників. Щороку обирається заклад, на базі якого управління освіти проводить інтелектуальну олімпіаду. У кожному закладі з дітьми старшого дошкільного віку впроваджують ТРВЗ, потім вибирають учасників олімпіади, попередньо протестованих психологами за спеціальними методиками. Змагаючись, діти виконують різноманітні завдання у малюнковій тестовій формі, спрямовані на визначення у дошкільнят:

- рівня розвитку логічного мислення;

- рівня розвитку уваги і кмітливості;

- рівня сформованості математичної компетентності;

- рівня сформованості світогляду про навколишній світ і світ природи;

- рівня умінь мовленнєвої компетентності;

- умінь у виконанні графічного диктанту, просторового орієнтування на аркуші паперу.

За максимальною кількістю балів журі визначає переможців інтелектуальної олімпіади, учасників нагороджують дипломами та різноманітними подарунками.

Висновки. Отже, слід відмітити, що зазначені вище форми роботи дали змогу вкотре переконати педагогів-практиків, що технологія ТРВЗ відрізняється від інших методик тим, що це не поєднання окремих прийомів, а технологія, завдяки якій можна вирішувати різні складні проблеми, задачі, бути в постійному творчому пошуку. Вихователями було зауважено, що за допомогою ТРВЗ створено принцип, завдяки якому педагог разом з дошкільнятами може знаходити логічний вихід з будь-якої ситуації, а діти – грамотно вирішувати проблеми.

Така цілеспрямована робота педагогічних колективів підвищує статус надання якісної дошкільної освіти, в пріоритеті якої питання формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку через впровадження інноваційних технологій.

Література:

1. Альтшуллер Г.С. (1956). О психологи изобретательского творчества [Текст] / Г.С. Альтшуллер, Р.Б. Шапиро // Вопросы психологи. № 6. 37-49.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (2021). Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Режим доступу: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876> (дата звернення: 16.03.2021).
3. Богуш А. М. (1999). Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія. У 2-х ч. Одеса: Астропринт. Ч. II. 229 с.
4. Дичківська І.М. (2001). Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник. Рівне: Зелент. 222 с.
5. Мостепанюк В., Пасічна К. (2007). Розвиток креативності методами ТРВЗ // Палітра педагога. № 4. 8-12.
6. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021). Режим доступу: <https://cutt.ly/KOSZLgb> (дата звернення: 16.11.2021).
7. Сидоренко Т. В. (2019). Формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку / Т. В. Сидоренко // Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі : зб. наук. праць / за заг. ред. О.А. Гнізділової, відпов. ред. Н.В. Ковалевська. Полтава: ФОП Цьома С.П. Вип. 3. 181-185. Режим доступу: <https://cutt.ly/YOSZ78E> (дата звернення: 16.03.2021).

Section 5

THE ROLE OF PERSONALITY IN THE DEVELOPMENT OF CONTINUOUS EDUCATION

5.1. Formation of Value Orientations of Personality in the Context of Transformations of Modern Society

Viktoriiia Sichka

*PhD in Psychological Science, Associate Professor of Pedagogy and Psychology
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education Uzhhorod, Ukraine
Uzhhorod, Ukraine*

Abstract. The article deals with value orientations building among young people at the period of digital information technologies. We analyze the classification of values and show the nature of main personal value orientations: awareness of motivation, goal setting, evaluation and self-regulation of human activity. Four main stages of formation of value regulators of personal behavior are described. Some factors of formation of the system of value orientations of youth are defined.

Keywords: values, youth value orientations, psychological conditions, a set of psychological mechanisms and factors.

Формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті трансформацій сучасного суспільства

Вікторія Січка

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м.Ужгород, Україна*

Анотація. Розглянуто особливості формування ціннісних орієнтацій поведінки молоді на етапі інформаційно-цифрових технологій розвитку суспільства. Проаналізовано класифікацію цінностей. Розкрито сутність основних функцій ціннісних орієнтацій особистості: усвідомлення мотивації, визначення мети, оцінювання та саморегуляція активності людини. Описано чотири основні етапи формування ціннісних регуляторів поведінки особистості. Визначено деякі фактори формування системи ціннісних орієнтацій молоді.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації молоді, психологічні умови, сукупність психологічних механізмів і чинників.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, спонукають молодь до засвоєння нових компетентностей. На формування ціннісних орієнтацій молоді в сучасних умовах впливає ряд чинників розвитку суспільства. З одного боку, суспільство в усій сукупності проявів суспільного життя впливає на особистість молодої людини, з іншого – молодь активно засвоює попередній актуальний досвід соціуму, знання, норми, цінності, традиції, що накопичуються і передаються від покоління до покоління. Система ціннісних

орієнтацій має багаторівневу структуру. Оскільки сукупність цінностей, які засвоює індивід у процесі соціалізації, йому «транлює» саме суспільство, дослідження системи ціннісних орієнтацій молоді виявляється особливо актуальною темою. У молодіжному середовищі формується новий тип особистості, який буде домінувати і розвиватись у майбутньому.

Ціннісні орієнтації є основними критеріями соціальних орієнтацій, вони визначають ступінь соціальності і спрямованість особистості, що змінюються залежно від рівня відповідності особистих потреб і інтересів до рівня – потреб та інтересів соціуму. Це зумовлює проблему формування ціннісних орієнтацій молоді як для сьогодення, так і для майбутніх перспектив суспільного розвитку.

Якими цінностями буде керуватися нове покоління? Відповіді на ці питання хвилюють багатьох. Цінності – це духовні і матеріальні феномени, що мають особистісний сенс, в той же час, вони є мотивами до будь-якої діяльності. Цінності є метою і основою виховання. Динаміка суспільних процесів, формування нової системи економічних відносин та зміна соціально-політичних орієнтирів може впливати на переоцінку цінностей у громадян, що в свою чергу призводить до змін всієї системи соціальних відносин, а це – впливає на процеси розвитку суспільства.

Метою дослідження є розгляд основних факторів, які впливають на формування ціннісних регуляторів поведінки молоді, виокремлення основних функцій ціннісних орієнтацій в умовах інформаційних трансформацій суспільства, розкриття сутності чотирьох основних етапів формування ціннісних орієнтацій особистості та аналіз класифікації цінностей.

У наукових джерелах існує багато трактувань поняття «цінність», та «ціннісні орієнтації». Введенню терміна «цінність» належить І. Канту, який використовував його для позначення загальних нормативів моралі. Важливим у кантівському аналізі поняття цінності є те, що це поняття він співвідносить з людиною як метою, її розвитком, а такий аспект цінності, як корисність, – зі світом природи бажань. Цей аспект І. Кант називає відносною, зумовленою цінністю. Основну увагу він звертає на суб'єктивний аспект цінності, який і прагне висвітлити. Цінність є особливим типом світоглядної орієнтації людини, уявленнями, які склалися в тій чи іншій культурі про ідеал, моральність, добро, красу¹. Будь-які події та явища в природі, суспільстві, житті індивіда сприймаються ним не лише за допомогою науково обґрунтованих теорій, а й пропускаються через призму власного ставлення до них. Формування поняття «цінність» пройшло складний історичний шлях.

Соціальна психологія вивчає проблему цінностей з точки зору можливості прогнозу суспільної поведінки людей, котрі дотримуються тих чи інших цінностей. Згодом до вивчення цінностей долучилися дослідники і з інших галузей знання: психології, філософії, педагогіки, політології, що говорить про складність та багатоплановість дослідження цієї теми.

Загальна психологія досліджує проблему цінностей на особистому рівні, через специфіку їх психологічних механізмів. Це питання висвітлювалось у працях представників різних наукових течій, активно ведеться пошук визначення ролі й структури ціннісних орієнтацій. Ціннісно-сміслова сфера особистості як складна ієрархічна та динамічна структура стала предметом досліджень науковців, серед яких М. Вебер А. Маслоу, М. Рокич, Е. Фромм, О. Асмолов, О. Леонт'єв, М. Лапін, П. Ігнатенко, Т. Кириленко, В. Кононенко, С. Максименко, М. Головатий, І. Маноха, В. Роменець, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.

Якщо проаналізувати дослідження цінностей особистості з різних ракурсів – то робимо висновок, що положення цінностей, як провідної ролі діяльності в розвитку психіки дитини розглядали – Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Г.С. Костюк; про роль соціального чинника в розвитку дитини та цінностей досліджували – Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Татенко; щодо теорій особистості – визначення позиції цінностей в структурі особистості – А. Маслоу, О.М. Леонт'єв, В.Н. Мясішев, Г. Олпорт, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн,

¹ Бичко І.В. (1994) Філософія. Курс лекцій.

З. Фрейд, Е. Фромм, В.А. Ядов; в теорії вікових криз, характеризували механізми утворення цінностей – Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, П.П. Блонський, Е. Еріксон, Л.С. Виготський, Ж. Піаже, Д.Б. Ельконін, Дж. Якобсон; уявлення про роль ціннісних орієнтацій в процесі соціалізації особистості – Б.Ф. Ломов, М. Рокич, С.Л. Рубінштейн, Ш.Х. Шварц; єдності зовнішніх впливів, соціального довкілля і внутрішніх особливостей особистості – В. Дžeme, А. Бандура. У свою чергу більшість дослідників трактують, що цінності – це певні ідеї, погляди за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси. Як зазначає В. Кононенко, поняття «цінність» близьке до поняття «значущість». Цінністю можна вважати все те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Власне, йдеться про ту роль, яку предмет чи явище можуть відігравати в життєдіяльності людей із точки зору їхніх потреб, інтересів, цілей². Те, що для однієї людини може бути цінністю, інша людина може недооцінювати, а деяка й зовсім не вважати цінністю, тобто цінність завжди суб'єктивна.

Ціннісні орієнтації – це найважливіші елементи структури особистості, що формуються в процесі засвоєння соціального досвіду та проявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, уявленнях. Вони є фактором регуляції поведінки та взаємовідносин людини³.

Цінність, в Академічному тлумачному словнику української мови, – це будь-який об'єкт, що має життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи). У ширшому розумінні, у ролі цінностей можуть виступати не тільки абстрактні привабливі смисли чи ситуативні вартості, а й конкретні матеріальні блага. У більш вузькому значенні прийнято розглядати цінності як духовні ідеї, яким властивий високий ступінь узагальнення. Формуючись у свідомості, саме ці цінності усвідомлюються у процесі освоєння культури. Тут кінцеві уподобання є базовими, або найвищими цінностями, оскільки всі зовнішні уподобання так чи інакше зводяться до внутрішніх, а внутрішні – до остаточних домагань.

Ціннісні орієнтації – це певна сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, яка ставить людині спрямованість його життєдіяльності. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає досвід та активність особистості, що визначає рівень домагань та її орієнтацію у процесі діяльності на досягнення конкретних цілей. В. Ядов, в розробленій ним концепції особистості, вважає, що ціннісні орієнтації становлять собою інтегративні, вільно обрані особистістю або навязані установки, орієнтири й ідеали. І тут важко не погодитись, що ціннісні орієнтації – це важливі елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда й усією сукупністю його переживань. Вони відокремлюють важливе для певної людини від несуттєвого. Цінності, з формальної точки зору, поділяються на позитивні й негативні (серед них можна виділити і малоціннісні), абсолютні та відносні, суб'єктивні й об'єктивні. За змістом розрізняють речові цінності, логічні й естетичні. Пріоритетне значення мають індивідуальні цінності людей (особистостей), бо тільки якась їх сума може становити собою цінності соціальні, цінності всього суспільства. Ієрархія індивідуальних (особистісних) цінностей є своєрідною сполучною ланкою між окремою людиною (індивідом) і суспільством, його культурою в цілому. Іншими словами, є духовний світ самої людини і певна культура суспільства, які взаємопов'язані і взаємодіють за допомогою цінностей певного людини⁴.

Доречно виокремити кілька аспектів зв'язку ціннісних орієнтацій і цінностей.

По-перше, ціннісні орієнтації є психологічним утіленням етично-філософської категорії «цінність». На відміну від цінностей, вони більшою мірою втілюються саме як спосіб диференційованого ставлення людини до світу. Цінності – більш абстрактний і об'єктивний феномен внутрішнього життя, натомість ціннісні орієнтації – це процесуальний феномен, ближчий до дії, акту, аніж до якогось стабільного стану⁵.

² Кононенко, В. І. (2016). Інтеграція гуманітарної науки й освіти в процесах державотворення.

³ П. П. Горностай, М. М. Слюсаревський та ін. (2018). Основи соціальної психології : підручник.

⁴ Артемонова Т. (2008). Основні духовні пріоритети студентської молоді.

⁵ П. П. Горностай, М. М. Слюсаревський та ін. (2018). Основи соціальної психології : підручник.

По-друге, ціннісні орієнтації являють собою індивідуальну форму відтворення ментальних цінностей. Цінність – це одиниця культури як сфери загального та суспільно-історичного досвіду. Ціннісну орієнтацію можна вважати суб'єктивним образом культурних цінностей, тобто специфічно засвоєною цінністю, приведеною у відповідність до індивідуального досвіду особистості.

По-третє, ціннісні орієнтації відіграють роль своєрідної опосередкованої ланки між цінностями як можливими орієнтирами загальноабстрактного характеру і конкретикою життєвих цілей. Вони дають змогу вибудовувати життєвий план відповідно до засвоєних цінностей. Завдяки ціннісним орієнтаціям людина визначає сферу належного (цінності) в реалії власних потреб (цілі), формує прийнятні способи реалізації цілей (життєвий план), а також взаємоузгоджує самі життєві цілі, утілює їх у цілісну стратегію, забезпечуючи цілісність і стабільність власної особистості⁶.

На думку М. Рокича, – система ціннісних орієнтації визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєдіяльності, основу життєвої концепції і «філософії життя». Описуючи основні положення теорії, М. Рокич розмежовує поняття «цінності», «установки», «ціннісні орієнтації» та «система цінностей». Необхідність розмежування категорій «цінності» та «установки», вчений аргументував появою великої кількості публікацій, в яких використання даних понять не завжди було доцільним. Так, *установка* – це стійка система кількох переконань, що зосереджена на певному об'єкті чи ситуації. Натомість, під *цінностями* розуміється стійке переконання індивіда або групи в тому, що певному способу (стилю) діяльності чи деяким кінцевим цілям існування потрібно віддавати перевагу, порівняно з іншими⁷.

Серед численних класифікацій цінностей поширеною є розмежування цінностей на дві групи: 1) колективні – вони об'єднують цінності, які відповідають способу життя в колективі; 2) індивідуальні – включають цінності, які характеризують інтереси конкретного індивіда⁸.

Найбільш поширеною класифікацією цінностей на філософському рівні вважається розподіл на релігійні, етичні, естетичні, логічні й економічні. У соціологічному аспекті цінності розглядаються як нормативи або регулятори діяльності. Тут їх доцільно розділяти на цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-цілі, цінності-засоби. У психологічному аспекті існують класифікаційні моделі, у яких цінності структуруються за предметом або змістом об'єктів, на які вони спрямовані (соціально-політичні, моральні, економічні і інші); за суб'єктом ставлення (суспільні, цінності соціальних груп, колективні, індивідуальні)⁹.

Єдиної класифікації цінностей у сучасних наукових дослідженнях не існує. Одні характеризують цінність як об'єктивну суть речей, інші – як власне цінність, вартість предмета в грошовому еквіваленті, треті – ототожнюють із поняттям корисності для особистості, четверті – пов'язують із суб'єктивною значущістю цього предмета для життєдіяльності людини, п'яті – з його властивостями задовольняти потреби, інтереси.

Який критерій класифікації взяти за основу, так можна і класифікувати цінності:

- за метою засвоєння – егоїстичні, альтруїстичні;
- за об'єктом засвоєння – матеріальні, морально-духовні;
- за способом вияву – ситуативні, стійкі;
- за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні;
- за роллю в діяльності людини – термінальні, інструментальні;
- за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.);

⁶ Горностай П.П., Слюсаревський М.М. та ін. (2018). Основи соціальної психології : підручник.

⁷ Галян І.М. Психодіагностика [електронний посібник] Бібліотека українських підручників 2010-2020.

⁸ Долинська Л. В. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя

⁹ Там само.

- за приналежністю – особистісні (індивідуальні), групові колективні, суспільні, загальнонародні (національні), загальнолюдські.

М. Рокич розрізняє два класи цінностей: *термінальні* – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; *інструментальні* – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим в будь-якій ситуації. Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі і цінності-засоби.

Термінальні цінності мають екзистенційний характер і ґрунтуються на переконанні, що існує якась «кінцева мета» індивідуального існування і що вона вартує (як з погляду особистості, так і з погляду суспільства) того, щоб до неї прагнути. У термінальних цінностях утілюються найважливіші цілі, ідеали, самоцінні смисли життя людей, як-от цінність людського буття, сім'ї, кохання, свободи, творчості тощо.

Інструментальні цінності пов'язані із засобами досягнення тих цілей, які особистість визнає за цінності термінальні; ґрунтуються вони на переконанні, що певний спосіб дій або властивість особистості забезпечують їй переваги практично в будь-якій ситуації. В інструментальних цінностях відбиваються уявлення про засоби досягнення мети, які схвалюються в даному суспільстві чи спільноті. З одного боку, це моральні норми поведінки, а з другого регулятивні механізми соціальної поведінки – риси, здібності людей (раціоналізм, наполегливість, відповідальність, незалежність тощо)¹⁰.

Ціннісні орієнтації розглядаються як один із компонентів, що входить до структури особистості: ціннісні орієнтації – це складне утворення, що вбирає в себе різні форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю навколишнього світу, свого минулого, теперішнього і майбутнього, а також сутності свого власного «Я». Наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань¹¹.

Ціннісні орієнтації визначають для кожної особистості:

- загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості;
- рівень індивідуальних вподобань і потреб;
- цілі та мотиваційні програми;
- уявлення про дійсне і механізми класифікації за критеріями значущості;
- міру готовності й рішучості до реалізації власного «проекту життя»¹².

Отже, цінності – це, з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання. Інакше кажучи, це соціально-значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо. Вони, зазвичай, не піддаються сумніву, є еталоном, ідеалом для людей, але в той же час можуть видозмінюватися. З іншого боку – це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості. Тут вони виступають як певна структура особистості. Перший аспект суспільний, другий – особистісний¹³.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її поглядів на навколишній світ, до інших людей, до себе собою, основу світогляду, ядро мотивації і «філософію життя».

Який же механізм формування ціннісних орієнтацій? Ціннісні орієнтації формуються в ході соціалізації особистості. Спочатку особистість набуває досвіду попередніх поколінь, отримуючи соціально схвалені стереотипи поведінки, орієнтовані на соціокультурні цінності. Потім починає усвідомлювати та виокремлювати набутий власний досвід, який допомагає індивідові адаптуватися в середовищі. І саме тому ціннісні орієнтації

¹⁰ Горностай П.П., Слюсаревський М.М. та ін. (2018). Основи соціальної психології : підручник.

¹¹ Долинська Л. В. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.

¹² Целякова О. М. (2009). Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві.

¹³ Єфтені Н. М. (2009). Ціннісні орієнтації сучасної української молоді.

виконують цілу низку функцій: долучають індивіда до норм суспільства, сприяють самовизначенню особистості, реалізації здібностей та забезпечують гармонію її внутрішнього світу. Усе це пояснюється вченими таким чином, що в структурі ціннісних орієнтацій є два компоненти – когнітивний та емоційний. Перший охоплює сам процес прийняття цінностей суспільства, а другий – саме переживання індивіда щодо ставлення до цінностей. Науковці визначають фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій: установки, якості особистості, ідеали, життєві цілі, релігійні переконання, матеріальне забезпечення тощо. З дитинства ми долучаємось до різних цінностей, вчимося усвідомлювати для себе їх сутність і сенс. Далі, у процесі навчання, усебічного розвитку, накопичення життєвого досвіду особистість виробляє здатність самостійно вибирати системоутворювальну цінність, тобто ту, яка в цей момент сприймається, як найбільш значуща, і одночасно задає певну ієрархію цінностей. У свідомості кожної людини особистісні цінності відображаються у формі соціальних, ціннісних орієнтацій, які образно називають «віссю свідомості», що забезпечує стійкість особистості.

Для розкриття механізму реалізації ціннісних орієнтацій варто звернути увагу й на поняття «відносини». Згідно з теорією відносин, ціннісні орієнтації — це конкретні прояви ставлення особистості до середовища, а також система настановлень, яка регулює поведінку особистості. У зв'язку з цим В. Водзинська пише: «Регулятором поведінки індивіда є система фіксованих настановлень, система відносин, ціннісна орієнтація. Серед фіксованих настановлень є такі, що мають власну перевагу. Саме вони і є відносно стійкою системою фіксованих настановлень чи ціннісною орієнтацією особистості»¹⁴. Ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда всією сукупністю його переживань. Серед всієї ієрархії цінностей можна виділити ті, котрі є загальнолюдськими, або глобальними, тобто притаманні максимальній кількості людей, наприклад, воля, праця, творчість, гуманізм, солідарність, людяність, сім'я, нація, народ, діти тощо. Ціннісні орієнтації формуються у процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду і проявляються в його цілях, переконаннях, інтересах, тобто в процесі соціалізації¹⁵. Система ціннісного світогляду особистості формується під впливом глобальної зміни ієрархії загальнолюдських ціннісних орієнтацій.

Як стверджують деякі вчені (Ф.Є. Василюк, Д.О. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, М.С. Яницький), система ціннісних орієнтацій – це ознака зрілості особистості, показник міри її соціальності і того, що можна очікувати від індивіда. Теоретичний аналіз досліджень проблеми ціннісних орієнтацій особистості дозволив виокремити чотири їх основні функції:

1) мотивація – цінності є вибірковою системою інтересів і потреб особистості, тобто цінності – вагомий аспект мотивації, джерело мотивів, а ціннісні орієнтації – найважливіший психологічний важель саморозвитку й особистісного зростання, визначаючи одночасно його напрямок і способи його здійснення¹⁶;

2) визначення мети – цінності орієнтують людину серед об'єктів навколишнього світу, тобто не тільки регулюють, а й направляють дії¹⁷; визначають життєву перспективу, «вектор» розвитку особистості та виконують одночасно функції усвідомлення картини майбутнього, регулювання поведінки і визначення її мети¹⁸;

3) оцінювання – ціннісні орієнтації викликають певне емоційне ставлення особистості до різних сторін і явищ життя на основі особистого досвіду, що виражається у визначенні значимості об'єкта, усвідомлення особистістю свого ставлення до суспільства, самого себе, навколишньої дійсності¹⁹. З цього приводу С.Л. Рубінштейн зазначав, що діяльність людини стосовно задоволення її безпосередніх життєвих потреб багато в чому спричинена

¹⁴ Шайгородський Ю. (2010). Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного.

¹⁵ Там само.

¹⁶ Долинська Л. В. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.

¹⁷ Артемонова Т. (2008). Основні духовні пріоритети студентської молоді.

¹⁸ Канафоцька Г.П. (2012). Роздуми про базові цінності сучасної людини.

¹⁹ Єфтені Н. М. (2009). Ціннісні орієнтації сучасної української молоді.

суспільною шкалою цінностей. І це зрозуміло чому, адже у задоволенні особистісних та індивідуальних потреб, через діяльність реалізується ставлення індивіда до суспільства і, відповідно, до самого себе як частинки соціуму;

4) саморегуляція активності людини – ціннісні орієнтації функціонують не лише як способи раціоналізації поведінки, а й як підсвідомі структури, що визначають спрямованість волі, уваги та інтелекту²⁰. Ціннісні орієнтації забезпечують саморегуляцію діяльності людини, яка полягає в її здатності свідомо вирішувати поставлені завдання²¹. Цінності, як одне із центральних особистісних утворень виявляють свідоме, ставлення людини до соціальної дійсності й у цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі сторони діяльності (Б.Г. Ананьев, В. Отрут, М. Рокич).

Враховуючи вище сказане, можемо стверджувати, що усвідомлені цінності суб'єктивно готові до реалізації шляхом їх використання в соціальноорієнтованій діяльності, яка здійснюється за допомогою спеціальних умінь, прийомів і навичок. Оскільки ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, в ході виконання ним соціальних ролей, їх розвитку буде сприяти спрямований соціальний вплив такими інститутами, як сім'я, школа, вищий навчальний заклад, а в умовах сьогодення не слід виключати і вагомий вплив ЗМІ, реклами та інтернет-просторі.

Період формування цінностей є надзвичайно значущим для розвитку особистості. Навчальні заклади здійснюють істотний вплив на формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді, виконуючи функцію трансляції цінностей і залучаючи особистість до цінностей соціуму. Перед викладачами та вчителями школи постає завдання створити цілісний освітній простір, сприятливий для формування у молодого покоління системи ціннісних орієнтацій, що визначає спрямованість особистості в цілому²².

Система цінностей, на думку В.Г. Афанасьева, – це представлена в ідеальній формі стратегія поведінки. Роль ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони детермінують особистісну і поведінкову сфери, забезпечуючи зміст і спрямованість діяльності. Викладачі та вчителі є представниками професійно-культурного шару та носіями спеціальних знань, умінь і навичок із певним особистим світоглядом, життєвими установками та цінностями, який не тільки транслює знання, а й безпосередньо впливає на особисте становлення особистості.

Ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом особи у ході процесів соціалізації і соціальної адаптації, які відокремлюють суттєве від несуттєвого для людини через прийняття особистістю певних цінностей, які усвідомлюються в якості змісту і основних цілей життя²³. Таким чином, ціннісні орієнтації, виступаючи одним із центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і в цій якості визначають широку мотивацію її поведінки й діяльності. У сучасного покоління відбувається формування система ціннісних орієнтацій поетапно. Нами було виокремлено кілька етапів.

Перший етап – переоцінка цінностей і переконань, якими керувалась особистість до певного моменту, до кризи розвитку. Відбувається адаптація до нових умов життя, виробляють навички та уміння, необхідні для соціалізації. З'являється система прав та обов'язків, дотримання яких є невід'ємною частиною адаптації. На формування особистісних цінностей впливають різні види навчальної діяльності, серед яких необхідно виокремити діяльнісний підхід, засвоєння технік критичного мислення, встановлення міжособистісних відносин та ін. Ціннісні орієнтації поєднують у собі функції знання, цілепокладання, регуляції поведінки та набувають для людини особистісного сенсу, що стає основою діяльності.

²⁰ Долинська Л. В. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.

²¹ Горностай П.П., Слюсаревський М.М. та ін. (2018). Основи соціальної психології : підручник.

²² Долинська Л. В. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.

²³ Єфтені Н. М. (2009). Ціннісні орієнтації сучасної української молоді.

Другий етап – інтеріоризація, присвоєння цінностей. У процесі пізнавальної активності та міжособистісної взаємодії здійснюється обмін ціннісними орієнтаціями із учасниками групи. Приділення уваги розвитку комунікативних та інтелектуально-вольових компонентів особистості може позитивно вплинути на формування ціннісних регуляторів поведінки особистості.

Третій етап – особистісні зміни на основі нових ціннісних орієнтацій. Спостерігаються значні та якісні зміни в поглядах, переконаннях і поведінці. Формуються риси характеру, вміння і навички, розвивається впевненість у власних силах і можливостях, творчий пошук, організаторські здібності, комунікативні через засоби масової інформації, лекційно-практичні заняття, самоосвіту тощо²⁴.

Четвертий етап – діяльність, внаслідок якої виокремлюються власні цінності. Формується рівень соціальної зрілості особистості, стійкі мотиви та готовність до діяльності.

Результатом цього етапу – система цінностей вибудовується в певну індивідуальну ієрархію під впливом діяльності.

Система ціннісних орієнтацій складається протягом діяльності й засвоєння сутності суспільних цінностей та інтеріоризації їх в особисті. Кожне покоління молоді, що вступає в самостійне життя, засвоює вже сформовані цінності, якими живе сьогодні старше покоління. А потім формує і реалізує свою життєву програму, беручи за основу інтеріоризовані цінності.

Фактори, що впливають на формування цінностей. У сучасному світі соціальний простір доповнюється віртуальним простором, основою цього процесу стає інтенсивна інформатизація, коли час і простір зникають і виникає інформаційний гіперпростір, що пов'язаний з взаємодією соціальних спільнот як на світовому, так і на рівні різних груп, різних країн. В основі такої взаємодії лежать новітні технології, які змінюють сучасне виробництво, уявлення людини про свої можливості, адже зміни носять системний характер і відбуваються у різних сферах: екологічній, економічній, в сфері законодавства, демографічній, культурологічній, психологічній, тощо. З огляду на те, що для всіх вікових груп населення стала легко доступною всесвітня інформаційна мережа Інтернет, яка практично не регулюється українським законодавством, стає очевидним, її вплив на формування ціннісних орієнтацій різновікових категорій населення, особливо – підростаючого покоління²⁵.

«Комп'ютерне дозвілля» несе в собі багато ризиків для суспільства. Новий економічний розвиток привів не тільки до змін умов життя та ціннісних орієнтацій, але і до появи нових психологічних захворювань. Одним із останніх «надбань» є психологічна залежність від комп'ютерних ігор. Всесвітня організація охорони здоров'я офіційно визнала ігроманію хворобою XXI століття. Незаперечним залишається і той факт, що комп'ютерні ігри можуть викликати у дітей та підлітків агресію, притуплення емпатії, розвивати залежність, у свідомості дітей стираються межі сприймання реального та віртуального світу.

Негативні явища є наслідком доступної інформації, яка часто не відповідає віковим нормам дітей, що особливим чином впливає на психічний розвиток особистості і на виховання громадян²⁶.

Слід відзначити вплив українських ЗМІ на суспільну свідомість. Саме за допомогою масмедіа пропагуються певні ціннісні установки, світоглядні стереотипи та моделі поведінки, внаслідок чого спільні смаки і форми «культурного споживання» поширюються серед молоді.

Ще одним новітнім чинником, який все більше впливає на суспільну мораль, є мобільний контент – цифровий контент, адресований власникам мобільних пристроїв.

Аналіз реклами, як фактора впливу на формування цінностей сучасного споживача, переконує нас, як нав'язування численних стереотипів щодо «красивого», «корисного»,

²⁴ Горностай П.П., Слюсаревський М.М. та ін. (2018). Основи соціальної психології : підручник.

²⁵ Канафоцька Г.П. (2012). Роздуми про базові цінності сучасної людини.

²⁶ Там само.

«доброто», «злото», які переносяться не реальні стосунки і спосіб життя. В наш час реклама охоплює все більшу аудиторію – від дошкільників до людей похилого віку і справляє великий вплив на їх соціальне становлення шляхом формування смаків, уподобань, стилю життя, світосприйняття. Ці установки сприяють негативній трансформації свідомості, формуванню споживацьких, утилітарних мотивів та інтересів. Реклама сприяє формуванню у дітей певних сучасних образів престижних героїв, з якими вони себе ідентифікують. Прослідковується негативний вплив реклами на розвиток пізнавальної сфери дітей та їхнє звикання до пасивного сприйняття інформації, яку несе реклама: там є конкретні поради, і не потрібно самим шукати відповіді на проблемні питання. Психологи стверджують, що реклама впливає на свідомість і поведінку людини шляхом формування і зміни її ціннісних орієнтацій. У рекламних зверненнях використовуються різноманітні психологічні прийоми, котрі навіюють думку про те, що споживач стане кращим, якщо придбає той чи інший продукт. Так, виконуючи роль механізму переконання, реклама закладає певні стереотипи поведінки людей²⁷.

На початку 2020 року ще ніхто не гадав, що COVID-19 зможе поширитися на весь світ. Пандемія змусила переглянути власні цінності багатьох та вплинула на спілкування, навчання, діяльність людей. Соціальні цінності постійно змінюються, але під впливом нинішніх обставин зміни стануть стрімкішими і помітнішими. Пандемія змусила замислитися про уразливість перед вірусом, а це допомогло переоцінити ті цінності, які так довго були в пріоритеті: успішність, влада, гроші. Ми по-іншому поглянули на те, що важливо насправді: сімейні та дружні відносини, здоров'я і благополуччя рідних.

За оцінкою експертів – це далеко не повний перелік деструктивного інформаційного впливу, що руйнує усталену традиційну систему морально-етичних цінностей, духовне і фізичне здоров'я людини та суспільства, негативно впливає на підростаюче покоління, неусвідомлено змінюються життєві настанови індивіда, його світосприйняття, модель поведінки.

Процеси, що мали місце в українському суспільстві, спричинили розшарування суспільства на тих, хто швидко відмовляється від старого і починає жити і думати по-новому, і тих, хто повільно включається у цей процес. І саме молодіжне середовище – це показник, який виробляє та апробує невідомі раніше цінності, відносини, моделі поведінки, культурні норми та зразки²⁸.

Ми можемо перерахувати наступні фактори впливу на формування цінностей сучасної людини:

- глобалізація;
- інформатизація;
- нова соціальна культурна реальність;
- доступність до всесвітньої мережі Інтернет;
- збільшення можливостей мобільно-цифрового контенту;
- формування світосприйняття телебаченням та засобами масової інформації;
- нав'язування стереотипів поведінки рекламою²⁹.

Ми навели лише кілька прикладів щодо факторів, які впливають на формування цінностей. Світоглядні орієнтації сучасної молоді зумовлені цілою низкою чинників, зокрема змінами, що відбуваються в суспільстві. Становлення сучасної молоді відбувається в досить складних умовах, коли змінюються старі цінності й формуються нові соціальні відносини. Потрібно враховувати і те, що наша країна довгий час піддавалася тиску, гнобленню, духовному і фізичному знищенню, тому багато чого було втрачено у своїй ментальності³⁰. Епоха новітнього українського державотворення, розгортання ринкових і демократичних

²⁷ Канафоцька Г.П. (2012). Роздуми про базові цінності сучасної людини.

²⁸ 10. Інтернет-конференції (2016). Світоглядні трансформації особистості студента.

²⁹ Канафоцька Г.П. (2012). Роздуми про базові цінності сучасної людини.

³⁰ Артемонова Т. (2008). Основні духовні пріоритети студентської молоді.

трансформацій, світові глобалізаційні процеси суттєво впливають на світогляд молоді людини, її ціннісні орієнтації і духовно-моральний стан.

Отже, сучасні тенденції розвитку суспільства в умовах глобалізації сприяють появі як позитивних, так і негативних чинників, що впливають, у свою чергу, на формування цінностей сучасних людей та сучасний, відповідний їй стан суспільної моралі³¹. Приходимо до висновку, що основними складовими, які формують чинники впливу на ціннісні орієнтації населення та його суспільну мораль є:

- сім'я;
- церква;
- держава;
- заклади освіти;
- телебачення і кінематограф;
- література та мистецтво;
- засоби масової інформації та реклама;
- Інтернет та нові засоби телекомунікації.

За результатами соціологічних досліджень проведеного інститутом Горшеніна у співпраці з Представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні, основними носіями моральних цінностей українці називають сім'ю, державу, церкву та навчальні заклади. При цьому сім'я є джерелом моралі для трьох чвертей опитаних. Роль держави у моральному вихованні людини є вищою за роль церкви, але при цьому остання формує вищі моральні цінності, ніж держава, школа чи мистецтво. Мистецтво ж надає моральні установки не більше чверті українців. Результати опитування продемонстрували, що найбільшою цінністю із запропонованого переліку для респондентів є «мир» (56,6%), «цінність людського життя» (42,7%) та «права людини» (33,3%)³².

Чинники впливу донедавна групували в політичні, економічні, соціальні та культурологічні. Але з огляду на сучасні тенденції та специфіку формування суспільних цінностей та відповідної їм суспільної моралі саме в Україні, виникає потреба доповнити групування чинників організаційно-правовими та інформаційно-психологічними³³.

Ціннісні норми склались віками, вони ґрунтуються на вічних, загальнолюдських цінностях та втілюються у народних звичаях, традиціях і обрядах. Кожна людина, свідомо чи несвідомо, керується цими нормами. Морально-етична спроможність громад і індивідів, які їх формують, суттєвим чином позначається на особливостях конкретного (в національно-історичному відношенні) громадянського суспільства.

Проблемі ціннісних орієнтацій, як важливого психологічного чинника особистості, належить одне з провідних місць у дослідженні людської поведінки та її саморегуляції. Цінності є багатоаспектним психологічним утворенням, яке системно характеризує культурний розвиток, як суспільства, так і окремої людини. Ціннісні орієнтації, виступаючи одним із центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і в цій якості визначають широку мотивацію її поведінки й діяльності. Вони виступають специфічною формою усвідомлення особистістю оточуючого світу, свого минулого і майбутнього. Основна функція ціннісних орієнтацій, – регулювання поведінки як усвідомленої дії в певних соціальних умовах. Процеси сучасних інформаційних трансформації соціуму мають значний вплив на свідомість української молоді.

Література:

1. Єфтені Н. М. (2009). Ціннісні орієнтації сучасної української молоді. *Актуальні проблеми політики*: зб. наук. пр. Одеса : Фенікс. № 37. 292-296.

³¹ Горностай П.П., Слюсаревський М.М. та ін. (2018). *Основи соціальної психології* : підручник.

³² Українське суспільство та Європейські цінності (2017). Звіт за результатами соціологічного дослідження проведеного Інститутом Горшеніна.

³³ Канафоцька Г.П (2012). Роздуми про базові цінності сучасної людини.

2. Канафоцька Г.П. (2012). Роздуми про базові цінності сучасної людини. *Матеріали збірки «Універсальні загальнолюдські цінності: спроба визначення»* в рамках XII Міжнародного форуму [«Етичні та духовні основи розвитку людини і суспільства»]. (Київ, 25-26 трав. 2012 р.). 7-9.
3. Основи соціальної психології : підручник для закладів вищої освіти (2018). / П.П. Горностай, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Хазратова та ін.; за ред. М.М. Слюсаревського. Київ : Талком. 580 с.
4. Артемонова Т. (2008). Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформації. *Вища освіта України*. №1. 72-75.
5. Долинська Л. В. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : [навч. посіб.] / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В. 124 с.
6. Целякова О. М. (2009). Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві [Електронний ресурс]. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. Вип. 38. Режим доступу : http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf.
7. Кононенко В. І. (2016). Інтеграція гуманітарної науки й освіти в процесах державотворення. *Педагогіка і психологія*. № 2. 49-56.
8. Шайгородський Ю. (2010). Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. *Соціальна психологія*. № 1 (39). 94-106.
9. Українське суспільство та Європейські цінності (2017). Звіт за результатами соціологічного дослідження проведеного Інститутом Горшеніна у співпраці з Представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні. Режим доступу: <https://cutt.ly/IOSCRKh>
10. Світоглядні трансформації особистості студента ВНЗ: історико-філософські, соціально-правові та мовознавчі аспекти (2016). Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, збірник тез доповідей науково-практичної Інтернет-конференції 2016. 232 с.
11. Бичко І.В. (1994). Філософія. Курс лекцій. Київ.
12. Психодіагностика. Підручник для студентів / [електронний посібник]. Галян І.М. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/521-psihodagnostika-galyan-m.html>. Бібліотека українських підручників 2010-2020 рр.

5.2. Meaning of Fine Arts in Self-identity of Growing Personality

Svitlana Konovets

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Academician of the Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy

Chief Scientist of the Laboratory of Moral, Civil, and Intercultural Education

Institute of Problems on Education of NAES of Ukraine

Kyiv, Ukraine

Abstract. The article covers the basics and essence of fine art and determined its importance for the developing individual self-assertion, as well as the development of its emotional and sensual sphere, knowledge, and intensification of visual and sensory experience, formation of general and aesthetic culture. The psychopedagogical and personal aspects of the phenomenon of «self-assertion» are founded. The possibility of fine arts and arttherapy for self-affirmation of the emerging personality in order to further its manifestations creative potential is presented.

Key words: art, self-identity, growing personality, arttherapy, meaning.

Значення образотворчого мистецтва для самоствердження особистості, що формується

Світлана Коновець

доктор педагогічних наук, професор

академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки

головний науковий співробітник лабораторії морального,

громадянського та міжкультурного виховання

Інституту проблем виховання НАПН України

м. Київ, Україна

Анотація. У статті розглядаються основи і сутність образотворчого мистецтва та виявляється його значення для самоствердження особистості, що формується, а також розвитку її емоційнопочуттєвої сфери, поглиблення знань, ідентифікації візуального і сенсорного досвіду, формування загальної та естетичної культури. Обґрунтовуються психологопедагогічні й особистісні аспекти феномену «самоствердження». Презентуються можливості образотворчого мистецтва та арттерапії для самоствердження зростаючої особистості з метою подальшого прояву її творчого потенціалу.

Ключові слова: образотворче мистецтво, самоствердження, зростаюча особистість, арттерапія, значення.

Визначенню й обґрунтуванню актуальності проблеми використання образотворчого мистецтва для становлення та виховання сучасної молоді сприяв розгляд перебігу самоствердження особистості в процесі її формування. З огляду на це, в нинішніх умовах аксіоматичним стало підтвердження важливості взаємозв'язку мистецтва та особистості, оскільки мистецтво безумовно впливає на формування особистості, естетично виховуючи і вдосконалюючи її, натомість особистість знаходить у мистецтві задоволення широкого діапазону важливих для неї естетичних потреб і мотивацій для самоствердження, а також підтримки емоційної та моральної стійкості. Таким чином, ймовірно є те, що мистецтво сприяє входженню людини до світу краси і стає для неї важливим орієнтиром відносно певних культурних, естетичних та етичних цінностей.

Відтак, вбачається доцільним згадати про важливі питання стосовно формування особистості за допомогою мистецтва, які глибоко й переконливо досліджував відомий учений, педагог, естетик і мистецтвознавець – Г. Рід, який у середині минулого століття

розробив оригінальну науково-педагогічну концепцію «Виховання через мистецтво» («Education through Art») та завдяки цьому згодом як почесний президент очолював «Міжнародне товариство з виховання засобами мистецтва» (INSEA) і впродовж довгого часу вирішував відповідні проблеми¹. Зокрема, для цього дослідника особливо важливим було виявлення і підтвердження безсумнівного значення мистецтва для виховання особистості. Водночас, актуальним і необхідним для Г. Ріда було обґрунтування практичної відповідності інтелекту та почуттєвості людини впродовж її особистісного розвитку за допомогою мистецтва. Варто також згадати, що естетичне виховання трактувалося ним не лише як процес здійснення естетичного сприймання, але, передусім, як прояв творчості. Так, зокрема, Г. Рід підкреслював, що «виховання через мистецтво» дозволяє кожному виявляти зовнішньо «сховане» у психіці таким чином, як це зазвичай робить людина-творець. Окрім того, вчений називав «виховання через мистецтво» панацеєю для сучасного покоління людей та рекомендував застосовувати це як універсальні «ліки», котрі сприяють гармонійному розвитку як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Значення образотворчого мистецтва для виховання молоді, що навчається, підкреслювалося багатьма сучасними українськими вченими (Л. Бабенко, А. Волощук, Г. Гребенюк, Р. Захарчук-Чугай, І. Зязюн, В. Ковальчук, Н. Миропольська, І. Мужикова, М. Резніченко, О. Рудницька, Т. Саєнко, Г. Сотська, В. Сухомлинський, І. Туманов, Т. Цвелих, О. Шевнюк, Г. Шевченко, Р. Шмагало, В. Шпильчак, І. Янковська), які вважають його одним з найефективніших виховних заходів, адже саме цей вид мистецтва, дякуючи своїй універсальності, сприяє становленню особистості, розвитку її емоційно-почуттєвої сфери, загальної та естетичної культури, поглибленню знань у галузі мистецтва і формуванню самосвідомості та самоствердження.

Нині очевидним є те, що різнобічне значення образотворчого мистецтва зумовлюється його поліфункціональністю. Адже як галузь наукового пізнання образотворче мистецтво виконує функцію комунікації між людьми різних національностей та культур, воно також виступає ефективним способом передачі основних художньо-культурних досягнень новим поколінням.

При цьому дуже важливими слід назвати такі його функції, як:

- накопичення естетичної інформації людством і кожною окремою людиною;
- створення емоційного балансу та творчого самоствердження особистості;
- його виховна функція – формування естетичної культури людини, що об'єднує розвинену чутливість, інтелектуально-пізнавальні та творчі здібності, які включають сприйняття й оцінку естетичного в явищах життя, відображених засобами образотворчого мистецтва.

У сучасному мистецтвознавстві образотворче мистецтво відносять до категорії «візуальних» видів мистецтва, які, з одного боку, виступають каналом отримання максимального обсягу інформації про навколишню дійсність, а з іншого – є дієвим способом формування почуттєво-емоційної сфери людини (за виразом Л. Виготського), «громадською технікою почуттів».

Відомо, що здавна історично склалися такі форми існування і розвитку образотворчого мистецтва, які називають основними видами, серед них: живопис, графіка, скульптура та декоративно-ужиткове мистецтво. Зараз до групи візуальних видів мистецтва вчені додають дизайн, комп'ютерну графіку і різноманітні арттерапевтичні засоби. До завдань образотворчого мистецтва вони відносять: усвідомлення предметів художньої культури та їх ролі в житті людини і суспільства; виховання активного естетичного ставлення до явищ дійсності та мистецтва; систематичний і цілеспрямований розвиток візуального й естетичного сприйняття; виявлення і вдосконалення художньо-мистецьких здібностей; формування практичних навичок і умінь у різних напрямках художньої творчості; послідовне формування естетичної культури та цілісний розвиток особистості.

¹ Read (1959). Education through Art, c.15.

У зв'язку з цим справедливими є переконання істинного поціновувача краси, українського ученого-педагога В. Сухомлинського, який підкреслював, що справжнє пізнання мистецтва починається там, де людина сприймає прекрасне для себе, для повноти свого духовного життя і свідомо прагне до прекрасного у світі мистецтва.

Таким чином, доцільно нагадати, що В. Сухомлинський вважав мистецтво «могутнім джерелом моральної чистоти та духовного багатства», і тому наполягав на тому, що воно вчить «бачити у красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, щирість і на основі цього стверджувати прекрасне в собі»², а також сприяє виконанню особливо важливого завдання з виховання підростаючого покоління – розвитку людських відносин як потенційних основ збагачення духовності, моральності та естетичної досконалості.

Вплив образотворчого мистецтва на виховання зростаючої особистості здійснюється шляхом втілення художніх образів у життєвій конкретності. При цьому велике значення має рівень естетичної і сенсорної культури, а також підготовка юних глядачів до ознайомлення з мистецькими творами й до їх естетичного сприйняття.

Очевидним є те, що своєчасне залучення молоді, що навчається, до образотворчого мистецтва не лише ускладнює структуру зорового і естетичного сприйняття й уяви, даючи певну міру власного осмислення і переживання витвору мистецтва або явища життя.

Це, в першу чергу, надає можливість кожній особі бути не пасивним споживачем візуальних вражень, а людиною, здатною адекватно оцінювати естетичні та художні якості й сміливо утілювати свої почуття в самостійних роботах. Тим паче, що образотворче мистецтво містить у собі дивовижні невербальні способи вираження естетичного ставлення особистості до предметів і явищ дійсності у формі візуальних символів, асоціативних зіставлень і художніх образів.

Для повноцінного оволодіння образотворчим мистецтвом у сучасних умовах не лише можливо, але й необхідно вдосконалювати та оптимізувати цей процес тому, що його ефективність залежить від міри естетичного й етичного значення образотворчого мистецтва для особистості, особливо при обліку таких структурних елементів, як:

- когнітивний (формування тезаурусу в галузі образотворчого мистецтва);
- перцептивний (розвиток умінь і навичок сприйняття творів образотворчого мистецтва);
- аксіологічний (оптимізація оцінної діяльності);
- креативно-праксіологічний (розвиток творчого потенціалу та актуалізація творчодіяльнісного досвіду).

Іншими словами, особистість, що формується, може і повинна навчитися опановувати образотворче мистецтво цілісно як в естетико-духовному, інтелектуальному, емоційному й етичному аспектах, так і безпосередньо шляхом залучення до її самоствердження в образотворчій діяльності.

Необхідно також підкреслити, що саме образотворче мистецтво виступає ефективним способом у вихованні таких якостей особистості, що формується, які відображають спрямованість людини углиб себе і розкривають рівень оволодіння естетичними та етичними цінностями людства, а також сприяють становленню особи відповідно до критеріїв людяності. До таких якостей (цінностей) особистості, що формується, безумовно відноситься і «самоствердження».

Відомо, що в юнацькому віці активізується прагнення до самосприйняття та усвідомлення свого місця в житті та самого себе як суб'єкта взаємовідносин з оточуючими людьми. Тобто формується власне «Я» (чи «Я-образ» відносно «Я-концепції»). При цьому важливо брати до уваги погляди видатного ученого-психолога А. Петровського, який вважав образ «Я» відносно стійким, хоча і не завжди усвідомленим та пережитим індивідом, неповторною системою уявлень про самого себе, на основі якої він вибудовує свою взаємодію з іншими людьми.³

² Сухомлинський В. О. (1997). Вибрані твори, с. 369.

³ Петровский А. (1990). Быть личностью, с. 111.

Отже, з урахуванням цього, слід пам'ятати про те, що в особистості, що формується особливо активізується прагнення до самоствердження шляхом усвідомлення свого образу «Я». Деякі сучасні вчені (В. Каптоні, Т. Новак, А. Солітер) називають феномен «самоствердження» – «асертивністю» (досл. – переконаністю), що передбачає формування у людини певної якості поведінки, завдяки якій вона володіє:

- усвідомленим проявом емоцій;
- здатністю висловлювати власну точку зору;
- бажанням наполягати на своїх переконаннях;
- уміннями прощати інших людей і адекватно сприймати критику відносно себе.

Тобто наявність у людини «асертивності» передбачає, що вона здатна сама все вирішувати за себе і бути відповідальною за наслідки таких рішень. Зважаючи на це, можна констатувати, що самоствердження особи ще виступає базовим компонентом її моральної самосвідомості, оскільки базується на власному і цілком усвідомленому виборі поведінки та дій.

Відомі дослідники у сфері психології і педагогіки (І. Ідинов, Л. Коростильова, К. Роджерс, О. Рудницька, С. Сисоєва, Г. Чернявська), розглядаючи сутність поняття «самоствердження», спиралися також на трактування феномену «саморозвиток» як своєрідної акумуляції накопичених людиною енергії, досвіду, знань, умінь, здібностей, які відповідно стимулюють її до демонстрації свого «Я», тобто – до «самореалізації».

Окрім цього, систематизуючи категорії, які характеризують «самозвеличання» людини, вчені-психологи структурували їх в три блоки: когнітивний, поведінковий і регулятивний. До першого з них вони віднесли поняття: «самопізнання», «самопостереження», «самооцінку», «самопочуття»; до другого: «самоконтроль», «самонаказ», «самопрощення», «самонавіювання»; а до третього: «самопідготовку», «самоосвіту», «самовиховання», «саморозвиток», «самоактуалізацію», які, на їхній погляд, відповідно виступають як засоби регулювання процесу «самореалізації».

Особливо значимим способом самоствердження особистості засобами мистецтва у свідомому прагненні до самоактуалізації та самореалізації вчені вважають саме «творчий саморозвиток», що передбачає реалізацію свого власного інтелектуального, духовного і творчого потенціалу. Адже, по суті, творчий саморозвиток властивий будь-якій сфері людської життєдіяльності і тим більше – діяльності творчій.

Об'єктивно існують підстави констатувати те, що для ефективного впливу образотворчого мистецтва на творчий розвиток і самоствердження особистості, що формується, передусім необхідно, щоб вона – особистість – опанувала оптимальний (достатній та необхідний) обсяг і рівень знань, умінь, уявлень, навичок у вказаній галузі. Цьому, передусім, може відчутно сприяти розширення обсягу занять з образотворчого мистецтва в різноманітних навчальних закладах за рахунок підвищення їх структурно-методичної якості й удосконалення змістовного наповнення.

У такому контексті найбільш оптимальними сьогодні можна вважати:

а) заняття з ознайомлення з творами образотворчого мистецтва (коли здійснюється ознайомлення з окремими творами різних видів і жанрів образотворчого мистецтва або тематичними серіями таких творів);

б) заняття з вивчення творчості конкретних художників (коли проводяться бесіди, лекції, колективні обговорення різних суджень відносно творчого шляху одного або декількох митців);

в) заняття із сприймання й оцінювання творів образотворчого мистецтва (коли організовується сприйняття, аналіз та оцінка конкретного художнього твору або групи творів);

г) заняття з оволодіння образотворчою грамотою (коли проводяться заняття з композиції, малювання з натури, на теми, оволодіння різними художніми техніками);

г) зайняття образотворчою діяльністю (на яких особами індивідуально або колективно створюються самостійні творчі роботи в різних видах і жанрах образотворчого мистецтва).

У той же час важливо акцентувати увагу на думках сучасних учених, які вважають, що гармонізація становлення особистості, що формується, повинна здійснюватися через розвиток мотивації відносно творчої самоактуалізації і самоствердження особи не лише за допомогою образотворчої діяльності, але і з дуже популярними сьогодні засобами арттерапії.

При цьому необхідно звертати увагу на те, що в педагогічній практиці існує декілька підходів до вирішення проблем, пов'язаних з вихованням і самоствердженням особистості арттерапевтичними засобами.

Так, з психологічної точки зору, метою арттерапії є «створення умов для активізації особових змін і психологічної підтримки людини в цих змінах; аналіз і обговорення психологічних категорій (самосвідомості, «Я-концепції» цілісності особи, самопізнання, саморегуляції, соціальних ролей, ставлення до інших людей)»⁴, з особистісної – «прояв суб'єктивного емоційного ставлення, поглядів, цінностей, переконань, ...а також сприймання та аналіз досвіду...»⁵.

З педагогічної і соціальної точки зору за допомогою арттерапії можна робити відображення власних принципів, теоретичних роздумів, передавати такий теоретичний і практичний досвід іншим людям, формувати сенситивність, рефлексію, толерантність, відкритість новому досвіду і прагнення удосконалювати відповідні уміння. І з методичної точки зору, стає можливим опис структури заняття, оптимальний підбір необхідних матеріалів, систематизація часових ресурсів, визначення опорних питань для обговорення внутрішнього плану творчої роботи, що підтверджує наявність взаємозв'язку особового, соціального і методичних складових в їх змістовному наповненні.

У галузі арттерапії взагалі глибоко вивчається й активно використовується не лише мистецтво, але і сам процес творчості як спосіб дослідження реальності та пізнання чогось нового, до цього не відомого. Поряд з традиційною художньою технікою, матеріалами й образотворчими формами, які раніше широко використовувалися в живописі, графіці, скульптурі, декоративно-вжитковому мистецтві художниками, аматорами і звичайними людьми, все активніше використовуються такі арттерапевтичні засоби, як: ассамбляж, хепенінг, перформенс, інтерактивні інсталяції (фотоарт, кіберарт, стритарт, лендарт, бодіарт й інші).

Сьогодні можна впевнено стверджувати, що арттерапія з її різноманітністю підходів, технік, форм і методів для творчого й експресивного самовираження і самоствердження стала незамінним способом становлення особистості, що формується. Серед них увагу людей у багатьох країнах світу (Швейцарії, Франції, США, Німеччині, Японії, Литві, Латвії, Естонії, Республіці Білорусь), а також в Україні притягають: ексклюзивний художній дизайн, образотворчість, символдрама, театралізація, музична терапія, пластикодрама, казкотерапія, ігрова терапія, робота з різноманітними природними матеріалами (каменем, деревом, піском, пластиліном або глиною).

У зв'язку з цим, важливо підкреслити, що саме образотворче мистецтво в арттерапії успішно асимілюється з такими сучасними художньо-виразними засобами, як: кіно (відео), телебачення, голографія, комп'ютерна графіка і художня фотографія, котрі сучасні вчені розглядають в якості найефективніших способів для дослідження і вирішення проблем із самоствердження кожної особистості, що формується.

У підсумку слід наголосити на тому, що нинішня послідовна політика відносно вдосконалення вітчизняної системи освіти і виховання шляхом зміни пріоритетності виховної складової, що сприяє розвитку і реалізації навчальних функцій мистецтва, а також активізації використання не лише традиційних, але і сучасних виховних засобів, безумовно, робить можливою необхідну актуалізацію та результативність значення образотворчого мистецтва для самоствердження особистості, що формується.

⁴ Кокоренко В. Л. (2005). Арттехнологии в подготовке специалистов помогающих профессий, с. 94.

⁵ Там само, с. 94-95.

Література:

1. Кокоренко В. Л. (2005). Арттехнологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В.Л. Кокоренко. СПб.: Речь. 101 с.
2. Петровский А. В. (1990). Быть личностью. М. Педагогика. 111 с.
3. Сухомлинський В. О. (1977). Вибрані твори в 5-ти т. К.: Радянська школа. Т.3. 670 с.
4. Read H. (1959). Education through Art. «Art and Architecture», Dez. p.15.

5.3. Sofia Dnistrianska – Forgotten Ukrainian Pianist, Music Teacher and Critic. Buried in Uzhhorod

Mykola Mushinka

Ph. D. in Philology, Professor

Academician of National Academy of Science of Ukraine

Transcarpathian Academy of Arts

Prešov, Slovak Republic

Abstract. After graduating piano department of Wien Academy of music and art Sofia Dnistrianska (1882-1956) established private music schools in Wien, Prague and Uzhhorod. After the Second World War she worked as a teacher in public schools in Trnava, Sereda (Slovakia), and Veiprty (Czech Republik). She and her students often performed concerts. Sofia also published many articles on music topics in press. Part of her archive was gifted to the Regional history museum in Uzhhorod by the author of this work. There the archive was studied by Ivan Oros and Hanna Karas. In 2001 the remains of Sofia Dnistrianska were moved from Veiprty to Uzhhorod and reburied next to her husband Stanislav Dnistrianskyi (1870-1935).

Keywords: Sofia Dnistrianska, Stanislav Dnistrianskyi, Ukrainian expat community, piano music.

Софія Дністрянська – призабута українська піаністка, музичний педагог та критик. Похована в Ужгороді¹

Микола Мушинка

доктор філологічних наук, професор

академік Національної академії наук України

Закарпатська академія мистецтв

м. Пряшів, Словаччина

Анотація. Софія Дністрянська (1882-1956) після закінчення Віденської академії музики і мистецтв по класу фортепіанні відкрила приватні музичні школи у Відні, Празі та Ужгороді. Після Другої світової війни працювала вчителькою у державних музичних школах у Трnavі, Середі (Словаччина) та Вейпртах (Чехія). Часто виступала з власними фортепіанними концертами та концертами своїх учнів, а на музичні теми публікувала статті у періодичній пресі. Збережену частину її архіву автор передав Краєзнавчому музею в Ужгороді, де її фахово опрацювали: Іван Орос та Ганна Карась. 2001 року її останки було перевезено із Вейпрт в Ужгород та урочисто перепоховано біля чоловіка Станіслава Дністрянського (1870-1935).

Ключові слова: Софія Дністрянська, Станіслав Дністрянський, українська діаспора, фортепіанна музика.

В усіх документах особистого архіву визначної української піаністки, педагога та критика Софії Дністрянської, який я передав у фонди Закарпатського краєзнавчого музею² та в інших статтях про неї наведено дату її народження 24 жовтня 1885 року. Цю дату я наводив

¹ Стаття написана на основі розповідей племінниці С. Дністрянської Емілії Голубовської (1903-1994), яка з раннього дитинства виховувалася у бездітній сім'ї Дністрянських й підтримувала з ними стосунки до їх смерті, та на матеріалах архіву Дністрянських, що зберігався у її вейпртській квартирі.

² Орос І. (2011). Спадщина Софії Дністрянської у Закарпатському краєзнавчому музеї, с. 115-125.

й у своїх статтях про Софію Дністрянську³. Уже після їх опублікування в метриці народжених м. Тернополя, яка зберігається в Обласному архіві Тернопільської області, мені вдалося з'ясувати, що вона народилася на три роки раніше. Ця дата не викликає сумніву. Залишається відкритим питанням, чому Софія Дністрянська все життя вважала себе на три роки молодшою та чи вона знала справжній рік свого народження. Мені здається, що ні.

Отже, Софія Дністрянська народилася 24 жовтня 1882 року в Тернополі. Її батько Лев Рудницький був директором Тернопільської, пізніше – Львівської гімназії, мати Емілія (дівоче прізвище Таборська) – дочкою священика, вірменського походження. У молодому віці Софія стала круглою сиротою і „виховувалася” братами: Левом Рудницьким (1875-1930; пізніше суддею у Сяноці), Степаном (1877-1937; засновником української наукової географії) та Юрієм (1884-1937; майбутнім письменником, що під псевдонімом Юліан Опільський видав кілька історичних романів. У дійсності вона від дитинства, як єдина жінка в сім'ї, опікувалася братами.

У 1901 році вийшла заміж за професора Львівського університету Станіслава Дністрянського (1870-1935)⁴ і Тернопільську гімназію у 1903 році закінчила заочно. Паралельно навчалася у польській консерваторії Галицького музичного товариства Кароля Мікулі (клас фортепіано Еразма Островського). Консерваторію вона закінчила з відзнакою у 1908 р. і в тому ж році переселилась у Відень, де її чоловік від 1907 року займав посаду депутата Австрійського парламенту. Там вона у 1908-1909 навчальному році закінчила курси музичних та мистецьких здібностей у проф. Бізоні і вступила у Віденську академію музики і мистецтв по класу фортепіано Е. Зауера та Є. Лялевича. Інші предмети вона вивчала у Є. Мандичевського, Е. Фукса, К. Прохазки⁵. У 1914-1915 році вона паралельно брала уроки у славного оперного співака Олександра Мишуги. Віденську музичну академію, що у той час мала славу одного з кращих музичних закладів Європи, вона закінчила з відзнакою у 1913 році. У її дипломі наведено, що вона має право викладання музики в середніх і музичних школах та відкрити приватну музичну школу. Уже під час навчання у Львові та Відні вона влаштовувала успішні концерти класичної музики. На піаніно вона акомпанувала сольні твори на концертах С. Крушельницької, М. Менцицькому, О. Носалевичу та іншим співакам⁶.

Кращий знавець життя і творчості Софії Дністрянської Ганна Карась дає їй концертній діяльності таку характеристику: „С. Дністрянська багато виступала в концертах, а згодом – у радіопередачах, виконуючи поряд із західноєвропейською класикою твори українських композиторів. Проте кілька концертів за її участю відбулися у Львові 1906 р. У збірному концерті вона виконала Третій, с-moll'ний Концерт Бетховена для фортепіано з оркестром, а в 1918 р. – Концерт b-moll П. Чайковського та Концерт e-moll Зауера для фортепіано з оркестром. Скупий на похвали С. Людкевич, рецензуючи перший з них, вважав, що С. Дністрянська „є мабуть, першою нашою піаністкою в Галичині, що лучить в собі всякі дані першорядної артистки: вроджений інтелект й інтелігенцію, темперамент і повне опанування технічне та зрозуміння інструменту”⁷.

З 1913 р. починається педагогічна діяльність С. Дністрянської. Спочатку вона була викладачкою Віденської музичної академії, а 1916 року відкрила у Відні власну музичну школу, яка існувала до 1922 року. Її ученицею була і відома піаністка Галина Лагодинська-

³ Мушинка М. (1991). Листи Степана Рудницького до Софії та Станіслава Дністрянських, 110 с.; Мушинка М. (1983). Новознайдений листи Станіслава Людкевича до Софії Дністрянської, с. 3; Мушинка М. (1985). Софія Дністрянська, 105-107; Мушинка М. (1989). Наймолодша з родини Лева Рудницького..., с. 8-11; Мушинка М. (1992): Академік Станіслав Дністрянський..., 94 с.; Мушинка М. (1995). На пошанування пам'яті..., с. 4.

⁴ Андрусак Т. (1995). Академік Станіслав Дністрянський і його роль у створенні та розвитку Українського вільного університету; Мушинка М. (1992). Академік Станіслав Дністрянський..., 94 с.; Стецюк П. (1999). Станіслав Дністрянський як конституціоналіст.

⁵ Карась Г. (2012). Музична культура української діаспори у світовому часопросторі, с. 683.

⁶ Мушинка М. (1989). Наймолодша з родини Лева Рудницького..., с. 106.

⁷ Карась Г. (2012). Музична культура української діаспори у світовому часопросторі, с. 420.

Залеська (1900-1964)⁸. Учні часто виступали і поза школою, на різних святах та урочистостях⁹. Одночасно піаністка і сама активно залучалася в українське громадське життя, виступаючи з концертами на Шевченківських святах, ювілеях М. Лисенка, М. Шашкевича та інших урочистостях. В українську пресу писала статті на музичні теми, рецензії на концерти тощо.

Після розпаду Австро-Угорщини Софія Дністрянська брала активну участь в роботі жіночих організацій, головним чином, в Українському жіночому союзі, який у березні 1921 р. було прийнято в Інтернаціональну лігу миру і свободи. С. Дністрянська як делегатка цього союзу брала участь у кількох його конгресах та пленарних засіданнях. Бездоганно володіючи німецькою, французькою та англійськими мовами (крім української та інших слов'янських) вона часто виступала з доповідями на міжнародних конгресах, уклала заяви, петиції, активно співпрацювала із Софією Русовою, Оленою Залізник, Анною Жук та іншими українськими „феміністками”¹⁰.

Головною зброєю в боротьбі за світлі ідеали людства для С. Дністрянської була музика. Її численні концерти знаходили прихильні оцінки не лише в українській, але й у німецькій фаховій пресі. Особисті контакти вона підтримувала майже з усіма тогочасними українськими музикантами, такими як С. Людкевич, Ф. Колесса, В. Барвінський, О. Нижанківський тощо. Її близьким другом був, наприклад, письменник Василь Стефаник.

Від 1922 р. доля Софії Дністрянської була пов'язана з Прагою, де її чоловік був професором (певний час ректором та деканом) юридичного факультету Українського вільного університету¹¹. Софія Дністрянська викладала музику та німецьку мову у Високому педагогічному інституті ім. Драгоманова.

Їй належать і численні статті на музичні теми, публіковані в українській та чужій пресі, головним чином, критичні аналізи музичних концертів.

На першому Українському науковому з'їзді в Празі (3-6 жовтня 1926) С. Дністрянська виголосила доповідь на тему „Провідні ідеї в історії музики”, в якій розглянула впливи індивідуального та колективного світогляду на розвиток музичної творчості¹².

На Другому українському науковому з'їзді в Празі (20-24 березня 1932) зацікавлення учасників викликала доповідь С. Дністрянської „Національні елементи у фортепіанній музиці останніх десятиліть”, яку ілюструвала фрагментами композицій Й. Брамса, К. Дебюссі, М. Равеля, Ф. Ліста, Е. Гріга, Б. Сметани, Л. Яначка, М. Мусорського, П. Чайковського, М. Лисенка та О. Дашевського – у власному виконанні на фортепіано. Її доповідь таким чином перетворилася у могутній концерт, який став неабияким збагаченням програми з'їзду.

У 30-х роках ХХ ст. С. Дністрянська підготувала п'ять фортепіанних програм із творів українських композиторів, які транслювалися на хвилях Чехословацького радіо на всю країну, включаючи Закарпатську Україну¹³.

Недосягненим ідолом С. Дністрянської був Франц Ліст, однак вона сама себе вважала представницею Львівської фортепіанної школи¹⁴.

У 1931 році С. Дністрянська була співорганізатором „Товариства прихильників української пісні” (Spolek přátel ukrajinské písne), метою якого було відновлення діяльності „Української республіканської капели” О. Кошиця. У 1932 р. Товариство разом з іншими українськими та чеськими організаціями влаштувало у залі Моцарта в Празі академію на вшанування українського композитора Миколи Лисенка, на якій С. Дністрянська та З. Неєдли виголосили вступні доповіді про славний шлях Капели¹⁵.

⁸ Лагодинська-Залеська Г. (1957). Мій спогад про Софію Дністрянську, с. 15-18.

⁹ Гадзинський В. (1917). Концерт музичної школи Софії Дністрянської у Відні.

¹⁰ Мушинка М. (1992): Академік Станіслав Дністрянський..., с. 9.

¹¹ Мушинка М. (1992): Академік Станіслав Дністрянський..., с. 28-42.

¹² Карась Г. (2012): Музична культура української діаспори у світовому часопросторі, с. 714.

¹³ Там само, с. 864.

¹⁴ Там само, с. 406.

¹⁵ Там само, с. 904.

Та душа весь час тягла подружжя Дністрянських до своїх – в Україну. У 1927 р. Софія разом з чоловіком подала документи на виїзд у Харків, де вже працював її старший брат Степан і був широко захоплений процесом „більшовицької українізації”. Свідчать про це 44 його листи до сестри і швагра (1926-1932), знайдені мною у м. Вейпрти між паперами, призначеними у збірний пункт утильсировини¹⁶. Нарком освіти УРСР Микола Скрипник обіцяв створити для Дністрянських усі умови, щоб вони на батьківщині могли працювати для українського народу. Та уряд Польщі, підданим якої були вони обоє, на щастя, не дав їм дозволу на виїзд. Чому „на щастя”? А тому, що їх би в Україні, напевно, спіткала доля Степана Рудницького, якого у 1929 р. було обрано академіком Всеукраїнської академії наук і призначено на посаду директора новозаснованого Інституту географії та картографії у Харкові, у 1933 р. за уявну „контрреволюцію”, „саботаж” і „шпигунство” засуджено на п’ять років неволі, а незадовго до відбуття строку покарання у жахливих умовах Соловецької тюрми трійкою НКВС наново засуджено до „вищої міри покарання” і... розстріляно.

У 1934 році Дністрянські все ж таки вирішили переселитися „до своїх”, на цей раз на Закарпатську Україну. Станіслав мріяв зайнятися там адвокатурою та науковою діяльністю, Софія – педагогічною діяльністю. Та 5 травня 1935 р. під час читання доповіді в Ужгороді проф. С. Дністрянський зазнав параліч серця й невдовзі помер. У його похороні на цвинтарі „Кальварія” брали участь тисячі людей. Труну з його тілом на кладовище проводжав загін пластунів, співав об’єднаний хор Петровського та Аркаса, промови виголосили Р. Стахура, Ю. Брашайко, Венгринович¹⁷. Софія знов залишилася круглою сиротою. На могилі чоловіка вона поставила пам’ятник з мармуровою плитою: „Др. Станіслав Дністрянський, професор університету 1870-1935”, а поряд дала побудувати гробницю для себе¹⁸.

В Ужгороді вона 1935 року заснувала приватну фортепіанну школу, упорядковану за зразком фортепіанних шкіл Європи. Навчання у ній було розраховане на дев’ять років і складалося із чотирьох курсів. Кожен курс мав точно встановлену програму, затверджену міністерством Чехословаччини¹⁹.

Школа знаходилася в одній з кімнат її винайманої квартири на вул. Ракоці, будинок 46 (нині Волошина, 50) і мала значну популярність. Її учнями були: Роман та Андрій Рихло, Роман Венгринович-Саврук, Любов Устиянович, Микола Долинай, Ліда Дуб та інші. Крім того, вона викладала музику в ужгородській Українській жіночій учительській семінарії.

Як найдорожчий скарб вона зберігала архів і бібліотеку свого чоловіка. Дітей у неї не було, і книжки та музика були єдиною її розрадою. І в Ужгороді, як колись у Львові, Відні та Празі, вона влаштовувала власні концерти та концерти учнів, активно працювала у „Просвіті”, в жіночих організаціях, виступала у місцевій пресі тощо.

Внаслідок Віденського арбітражу в листопаді 1938 року вона змушена була покинути Ужгород. Після короткого учителювання в Перечині уряд Карпатської України в Хусті іменував її вчителькою німецької мови та музики Державної гімназії у Севлюші (нині Виноградово). По окупації Карпатської України угорцями у березні 1939 року вона змушена була покинути територію Карпатської України. Зі всім своїм рухомим майном вона переселилася у Прагу.

У Празі вона заснувала приватні музичні курси, які у 1943 р. перетворилися у регулярну музичну школу. У ній протягом трьох років понад п’ятдесят дітей здобуло музичну освіту, серед них майбутній диригент хору „Візантійон” О. Дутко, піаністка О. Балицька-Янчук та інші. Крім того, вона викладала музику і німецьку мову в Українській реальній гімназії у Модржанах²⁰.

Після війни були ліквідовані усі українські школи Чехії, а приватні школи були оголошені поза законом. С. Дністрянська опинилася без праці і яких-небудь засобів для

¹⁶ Мушинка М. (1991). Листи Степана Рудницького до Софії та Станіслава Дністрянських, 110 с.

¹⁷ Мушинка М. (1992). Академік Станіслав Дністрянський..., с. 43.

¹⁸ Мушинка М. (1985). Софія Дністрянська..., с. 105-107.

¹⁹ Карась Г. (2010). Важливе джерело для пізнання української музичної культури, с. 17.

²⁰ Мушинка М. (1985). Софія Дністрянська..., с. 105-107.

існування. У 1946 р. колишні учні покликали її у Словаччину в м. Трнаву, де вона викладала музику та вчила дітей грі на фортепіано у державній музичній школі. Серед друзів-словаків, між якими був і відомий композитор Мікулаш Шнайдер-Трнавський, вона почувала себе і справді щасливою. Після одного з її концертів центральний орган словацьких письменників „Kultúrny život” написав: „Ми не в силі на цьому місці досить виразно підкреслити винятковий рівень концерту проф. Дністрянської. Таку чарівну фортепіанну віртуозність можна чути лише дуже рідко”²¹. Певний час вона працювала вчителькою гри на фортепіано в м. Середь у Західній Словаччині.

Та наступив горезвісний 1950-ий рік. Спеціальною постановою комуністичної партії та уряду Чехословаччини головним завданням всіх типів шкіл було оголошено виховування молоді в дусі марксизму-ленінізму і пролетарського інтернаціоналізму. У зв’язку з тим педагогічні колективи повинні були „очиститися” від „буржуазних елементів”. Отаким чином десятки тисяч висококваліфікованих педагогів було переведено „до виробництва”, здебільшого до некваліфікованих робітничих професій. Між приреченими була і Софія Дністрянська. У 1952 р. її звільнили з роботи, і вона знов опинилася без будь-яких засобів існування. У „кадровій характеристиці” їй закидали „буржуазне походження”, „відірваність від робочого класу”, „використовування трудящих шляхом приватних шкіл”, „активну працю в українських буржуазно-націоналістичних установах та організаціях”; ніби вона „дітей вчила буржуазній музиці, нехтуючи творами сучасних радянських композиторів”, не влаштувала „жоден концерт на пошану Сталіна, Готвальда, Широкого” тощо²².

Її становище було безвихідне: до фізичної праці вона і справді не була при звичасна і не могла зжитися з думкою, що пальцями, які на роялі вмiли створювати фантастичні мелодії, вона змушена буде загвинчувати гайки десь на заводі, поратися в землі чи, у кращому разі, доїти корови у колгоспі. На пенсію, згідно з новим законодавством, вона не мала право, бо не було в неї „відроблених років”. Уся її трудова діяльність до 1945 р. анулювалася через брак відповідних довідок. Визнали їй лише післявоєнні роки, відпрацьовані у Трnavі і Середі. Давати учням приватні уроки гри на фортепіано їй суворо заборонили.

Митарства, що їх у той час довелось зазнати Софії Дністрянській, важко описати. Психічно вона їх не витримала і опинилася у психіатричній лікарні у м. Середь (Західна Словаччина).

Єдиною ріднею у Чехословаччині була її племінниця Емілія Рудницька-Охримович-Голубовська, доля якої не була анітрохи кращою. Колишня учениця Художньої школи Олекси Новаківського у Львові та вихователька його дітей, довгорічна ілюстраторка львівського жіночого журналу „Нова хата”, вона двічі повдовіла і після війни з двома малими дітьми опинилася у західночеському містечку Вейпрти, де працює у текстильній фабриці заробляла на хліб насущний (до 72 року життя). Довідавшись про трагічну долю своєї тітки, вона перевезла її до себе у Вейпрти.

У новому середовищі Софія Дністрянська вилікувалася і ще два роки викладала гру на фортепіано у тамтешній музичній школі. У Вейпрти було перевезено й бібліотеку, архів та меблі Дністрянських – єдині речі, що зв’язували Софію з минулим, головним чином, з пам’яттю коханого чоловіка²³.

У вейпртській музичній школі вона знайшла новий колектив людей, закоханих у музику. Її учням, і колегам, вона повними пригорщами роздавала свої теоретичні знання і багаторічний практичний досвід. Та пережиті муки давали про себе знати. 9 лютого 1956 року вона умерла від паралічу мозку на 74-ому році життя.

А що сталося з її сімейним архівом та меблями, що їх вона з явним пієтизмом возила із Тернополя у Львів, із Львова у Відень, із Відня в Прагу, із Праги в Ужгород, із Ужгорода у Перечин, із Перечина у Виноградово та Хуст, із Хуста знов у Прагу, із Праги у Транву, а із Трnavи у Вейпрти?

²¹ Вирізки з газети в архіві С. Дністрянської у Краєзнавчому музеї в Ужгороді. Переклад автора.

²² Мушинка М. (1989). Наймолодша з родини Лева Рудницького..., с. 8-11.

²³ Мушинка М. (1992). Академік Станіслав Дністрянський..., 94 с.

Книги, що знаходилися у двох великих шафах вейпртської музичної школи (між ними майже повні комплекти „Літературно-наукового вісника”, „Записок НТШ” та цінна українська і німецька фахова та художня література), шкільний педель повозив у збірний пункт утильсировини, бо шафи треба було звільнити, а в школі ніхто не володів не те що українською, але й німецькою мовами. Решту архіву, головним чином, архів Станіслава Дністрянського, що нараховував десятки тисяч сторінок рукописів його наукових праць, племінниця Емілія старанно переховувала у підвальному приміщенні своєї вейпртської хати. При несподіваному залитті цього приміщення водою від прорваного трубопроводу частина матеріалів була знищена. Решту матеріалів пані Емілія передала у моє розпорядження. Серед рукописів були й 92 листи С. Дністрянського до дружини (1903-1928) та 26 її зворотних листів і листівок (1929-1930). „Ви ще молодий, може Вам вдасться зберегти ці речі для історії”, – казала вона.

Я написав про Станіслава Дністрянського обширну наукову працю (в якій розповів і про долю його дружини Софії), долучив до неї бібліографію друкованих праць С. Дністрянського (147 позицій), репродукції архівних документів, фотографії та список рукописів С. Дністрянського, що знаходяться у моєму розпорядженні (55 позицій загальною кількістю 5553 сторінки).

У лютому 1984 року свою працю я вислав на адресу Інституту держави і права АН УРСР у Києві з проханням опублікувати хоча би скорочену версію присланих матеріалів на сторінках своїх видань, щоб наукова громадськість України знала про існування несправедливо забутого юриста, автора проєкту Конституції Західноукраїнської народної республіки²⁴ та академіка Всеукраїнської академії наук. Відповіді я не одержав²⁵.

22 травня 1989 року я вислав статтю про Софію Дністрянську в редакцію журналу організації українок Канади „Жіночий світ”. У ній я розповів не лише про життя і творчість української піаністки, але й про жалюгідний стан її могили на цвинтарі м. Вейпрти у Західній Чехії, про яку дбала її племінниця Емілія Голубовська. Та коли вона на старість переселилася до дочки в Карлові Вари, могила залишилася без догляду. Хтось невідомий украв з неї мармуровий пам’ятник та лиштви. Довідавшись про це, я написав протестного листа управі вейпртського цвинтаря. Мені письмово обіцяли привести могилу в первісний вигляд та так і не виконали обіцянку. Про все це я розповів у згадуваній газеті „Жіночий світ”²⁶.

На підставі цих інформацій учні її музичних шкіл в Ужгороді та Празі, розсіяні по світі, з ініціативи лікаря Андрія Рихла та його брата Романа Рихла (музиканта Словацького національного театру в Братиславі) зібрали кошти для її перепоховання на цвинтарі в Ужгороді поряд з чоловіком. Мене попросили зайнятися цієї справою, з чим я охоче погодився. Подолавши немалі бюрократичні перешкоди, я з дозволу єдиної родички-спадкоємниці Софії Дністрянської – Ірини Ослікової з Карлових Варів в березні 2001 року подбав про ексгумацію й особисто перевіз в Ужгород тлінні останки С. Дністрянської в закупореній цинковій труні, покладеній в дерев’яну труну²⁷.

Перепоховання 29 березня 2001 року було і справді урочистим і многолюдним. Урочистість перепоховання була примножена фактом, що воно відбувалося у сторіччя шлюбу Станіслава і Софії у Львові 1901 року. Отже, через сто років українська земля з’єднала їхні долі. Крім мене, над могилою виступали: голова Ужгородської міської ради Степан Сембер та голова Закарпатської „Просвіти” Павло Федака (зачитав листи Андрія та Романа Рахлів). Священики греко-католицької церкви оо. Йосиф Штилиха та Юрій Федака відслужили панахиду, хор „Кантус” заспівав „Отче наш” та „Вічная пам’ять”²⁸. Квітами й

²⁴ Стецюк П. (1999). Станіслав Дністрянський як конституціоналіст.

²⁵ Лише через сім років мою працю було опубліковано в Києві, спочатку у скороченні на сторінках „Вісника АН УРСР” (1991, № 6, с. 86-96), а згодом й окремою книжкою. У книжці до списку матеріалів, що знаходяться у моєму приватному архіві, долучено перелік матеріалів С. Дністрянського, що знаходяться в інших архівах України, укладений відповідальним редактором видання Кирилом Вислобоковим.

²⁶ Мушинка М. (1989). Наймолодша з родини Лева Рудницького..., с. 8-11.

²⁷ Федака П. (2001). Софія Дністрянська повернулася у рідну землю, с. 5.

²⁸ Подоляк Л. (2001). Повернення Софії Дністрянської, с. 14.

вінками від різних організацій та приватних осіб свіжа могила Софії Дністрянської була буквально завалена. Перепоховання було широко відзначене у закарпатській пресі, по радіо та телебаченні²⁹. На перепохованні не бракувало й заяв, що у найближчому часі на могилі С. Дністрянської буде встановлено достойний пам'ятник.

17 квітня 2007 року я весь архів Софії Дністрянської (понад 200 експонатів), знайдений мною 1976 року у Вейпртах, подарував Закарпатському краєзнавчому музеєві³⁰. Архів охоплював особисті документи Софії Дністрянської (паспорт, свідоцтва про освіту, працевлаштування), конспекти її лекцій, рукописи власних праць, ноти, афіші концертів (власних та її учнів), листування з чоловіком, вирізки з газет, шлюбний перстень, кухонний посуд, дерев'яну канапу тощо. З музейного боку архів Софії Дністрянської описав фаховий працівник музею Іван Орос³¹, його музичну частину – проф. Ганна Карась³². У своїй докторській дисертації „Музична культура української діаспори”³³ вона увела ім'я Софії Дністрянської в загальноукраїнський контекст.

Та коли я після десятих років від перепоховання відвідав могили Станіслава й Софії Дністрянських на ужгородському кладовищі, знайшов їх у жалюгідному стані. Вони були зарослі травою, а могила Софії зрівняна з землею, навіть без дерев'яного хреста з її іменем.

У лютому 2015 року я в Закарпатському художньому інституті в Ужгороді читав спецкурс „Закарпатська Україна очима незакарпатців”. Одну із лекцій я присвятив Станіславу й Софії Дністрянським і в рамках семінару вивів студентів та викладачів на їх могили, аби заохотити майбутніх художників до побудови достойного пам'ятника на запущеній могилі Софії Дністрянської. На наше велике й приємне здивування ми побачили, що її могила вже гарно упорядкована. Виявилося, що шефство над обома могилами у 2014 році взяв Карпатський університет ім. А. Волошина (ректор Володимир Бедь), який щороку влаштовує т. зв. „Читання Станіслава Дністрянського”³⁴.

Література:

1. Андрусак Т. (1995). Академік Станіслав Дністрянський і його роль у створенні та розвитку Українського вільного університету. *Науковий збірник УВУ*. Т. 17. Мюнхен – Львів.
2. Баглій П. (2001). Повернення Софії Дністрянської. *Шлях перемоги*. Мюнхен, 26. 4.
3. Барвінський В. (1918). Концерт Софії Дністрянської. *Шляхи*. Кн. 1-6. Львів. 137-141.
4. Бойчук О., Мельничук Б. (1997). З роду Рудницька, за чоловіком – Дністрянська. Тернопіль, '96. Регіональний річник. Тернопіль. 120-123.
5. Гаврош О. (2015). Академік Микола Мушинка провів екскурсію Ужгородом. Режим доступу: <https://zaholovok.com.ua/akademik-mikola-mushinka-proviv-ekskursiyu-uzhgorodom>
6. Гадзинський В. (2017). Концерт музичної школи Софії Дністрянської у Відні. *Українське слово*. Львів, 9. 6.
7. Карась Г. (2010). Важливе джерело для пізнання української музичної культури [Архів Софії Дністрянської у Закарпатському краєзнавчому музеї в Ужгороді]. *Етнос та культура*. Івано-Франківськ. 102-110.
8. Карась Г. (2012). Музична культура української діаспори у світовому часопросторі. Івано-Франківськ. 1164 с.
9. Лагодинська-Залеська Г. (1957). Мій спогад про Софію Дністрянську. *Овид*. Чикаго. Ч. 4 (81). 15-18.
10. Мушинка М. (1991). Листи Степана Рудницького до Софії та Станіслава Дністрянських. (1926-1932). Едмонтон (Канада). 110 с.

²⁹ Баглій П. (2001): Повернення Софії Дністрянської, с. 2; Подоляк Л. (2001): Повернення Софії Дністрянської, с. 14; Федака П. (2001): Софія Дністрянська повернулася у рідну землю, с. 5.

³⁰ Шуркала Я. (2007): Спадщину українських вчених передано з Пряшева в Ужгород, с.1, 13

³¹ Орос І. (2009): Спадщина Софії Дністрянської в Ужгороді, с. 5; Орос І. (2011): Спадщина Софії Дністрянської у Закарпатському Краєзнавчому музеї, с. 115-125.

³² Карась Г. (2010): Важливе джерело для пізнання української музичної культури, с. 102-110.

³³ Карась Г. (2012): Музична культура української діаспори у світовому часопросторі, 1164 с.

³⁴ Гаврош О. (2015): Академік Микола Мушинка провів екскурсію Ужгородом.

11. Мушинка М. (1983). Новознайдені листи Станіслава Людкевича до Софії Дністрянської. *Наше слово*. Варшава. № 7. С. 3.
12. Мушинка М. (1985). Софія Дністрянська (1885-1956). *Український календар*. Варшава. 105-107.
13. Мушинка М. (1989). Наймолодша з родини Лева Рудницького. Неювілейна стаття про активну діячку українського жіночого руху Софію Дністрянську. *Жіночий світ*. Вінніпег (Канада), № 9. 8-11.
14. Мушинка М. (1992). Академік Станіслав Дністрянський (1870-1935). Київ. 94 с.
15. Мушинка М. (1995). На пошанування пам'яті. *Християнський голос*. Мюнхен, 1995. № 51-52. С. 4. [Про Станіслава та Софію Дністрянських].
16. Орос І. (2009). Спадщина Софії Дністрянської в Ужгороді. *Трибуна*, 19. 5. С. 5.
17. Орос І. (2011). Спадщина Софії Дністрянської у Закарпатському Краєзнавчому музеї (до 125-річчя з дня народження). *Науковий збірник Закарпатського краєзнавчого музею*. Випуск XI. Ужгород. 115-125.
18. Подоляк Л. (2001). Повернення Софії Дністрянської. *Старий замок*. Мукачево, 29. 3. С. 14.
19. Стецюк П. (1999). Станіслав Дністрянський як конституціоналіст. Львів.
20. Федака П. (2001). Софія Дністрянська повернулася у рідну землю. *Ужгород*, 24. 3. № 11. С. 5.
21. Шуркала Я. (2007). Спадщину українських вчених передано з Пряшева в Ужгород. *Трибуна*, 26. 5. С. 1, 13.
22. Юричка І. (2008). Вшанування визначних постатей України. *Календар „Просвіти” на 2008 рік*. Ужгород. С. 42.

5.4. Mykola Hrytsak: Writer, Teacher, Scientist

Nataliya Rebryk

PhD in Philology Science, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Uzhhorod, Ukraine

Abstract. The article highlights the course of life (life, career), scientific and pedagogic activities of M.A. Hrytsak (1908-1979), a prominent Ukrainian lexicographer, the author of the biggest, Ukrainian lexicographic work – manuscriptal «Dictionary of the Ukrainian patois of Transcarpathia». The work talks about selflessness in research studies, commitment to the profession, remarkability of the person in Ukrainian science, culture and literature.

Keywords: M.A. Hrytsak, dialectal dictionary, Ukrainian lexicography, Transcarpathian patois, Guzul patois, scientific, pedagogical, writing work.

Микола Грицак – письменник, учитель, науковець

Наталія Ребрик

кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Ужгород, Україна

Анотація. В дослідженні висвітлюється життєвий шлях, наукова, педагогічна та письменницька діяльність Миколи Андрійовича Грицака (1908–1979), видатного українського лексикографа, автора найбільшої української лексикографічної праці – рукописного «Словника українських говорів Закарпатської області». Утверджується думка про самозреченість у дослідницькій праці, відданість вибраному фаху, непересічність постаті в українській науці, культурі, літературі.

Ключові слова: М.А. Грицак, діалектний словник, українська лексикографія, закарпатські говірки, гуцульські говірки, наукова, педагогічна, письменницька діяльність.

Все мине!

Тільки добре зроблене діло залишається.

Добре зроблене діло залишається!

Не постаріє воно в віках!

І завжди нагадає час, коли було зроблене.

Щасливий той, кого діло довіряє прийдешнім рокам

І робить його новим для майбутніх нащадків.

Василь Довгович

Йшов 1939 рік. Час для Карпатської України означений Василем Гренджею-Донським, як її «щастя і горе». У березні цього сумнозвісного року Закарпаття з дозволу Гітлера і Муссоліні окупувала гортіївська Угорщина. Окупанти ретельно промацували весь край, затримували всіх, хто так чи інакше проявив себе поборником Карпатської України, особливо бійців Карпатської Січі. Таких концентрували в наспіх створених таборах чи інших місцях масового затримання. Після певних нелюдських процедур затриманих або топили в

Тисі із зв'язаними колючим дротом руками, або розстрілювали на місці без суду. Ні одному не поталанило уникнути звірячої розправи.

На один із таких езекуційних збірних пунктів у Бичкові був доставлений і Микола Андрійович Грицак як активний українець, «січовик». Можна тільки здогадуватись, що відчували зігнані сюди беззбройні люди перед лицем військової брутальної винищувальної машини, розгнужданого й нічим не обмежуваного терору, масових бузувірських убивств без судів – досить було якомусь люмпену, що міг белькотати щось по-угорськи, тільки тицьнути пальцем, і справа кінчалася страхіттям. І в таку кашу потрапив і вчитель української горожанської школи в Бичкові Микола Грицак.

...Пройшов, як розповідав Микола Андрійович через роки, день гнітючої невідомості в суворо патрульованому будинку. Зайшло сонце. Для декого з тих, що тут були, це, можливо, востаннє. Почали наповзати сутінки. Стемніло. І нарешті в приміщенні, туго набитому «січовиками», засвітилась електрична лампочка. Світила собі певний час, світила... Та раптом не стало світла – увесь будинок став наче якийсь величезний чорний апокаліптичний звір, що затаїв нікому не відомий страхітливий задум, віщуючи усьому, що тут іще дихає, щось страшне, хиже, нелюдське... Усі прикинули, намагаючись розгадати, що це має означати... І через якийсь проміжок часу на порозі приміщення з'являється постать якогось гортіївського військового. Він звертається до присутніх, чи немає серед них електрика, бо потрібно полагодити електроосвітлення. Микола Андрійович тривалий час викладав у горожанці фізику, тож, трохи подумавши, обізвався, що він на електриці розуміється. Його пропустили в коридор, де був електролічильник. Микола Андрійович попросив сірників, бо, до речі, своїх у нього не було, тому що в житті ніколи не палив, як і не брав у рот спиртного – за все своє життя він навіть не знав, який смак має пиво. Присвітивши собі й переконавшись, що тут просто перегоріла пробка, попросив свого провожатого дістати шматок потрібного тонкого дроту. Той подався кудись, через пару хвилин дріт принесено. Микола Андрійович повозився трохи, потім уставив на місце поновлену пробку – і в будинку знову засвітилось. А військовий, що привів сюди Миколу Андрійовича, кудись відійшов... Микола Андрійович залишився в коридорі сам, один. А там, де кінчається коридор, як щось неймовірно непереборне, стоять двері. А за дверима – озброєний вартовий... А провожатого нема й нема... У голові Миколи Андрійовича розвихрились протиріччя – куди йти: назад у ту душогубку, де невідомо що чатує на всіх, чи спробувати вийти через двері, що охороняються отим озброєним вартовим? Часу на вагання було мало! І Микола Андрійович вирішує йти в двері, на вартового... І пішов! Вартовий, що стояв за дверима, нечekanо відступився і дав дорогу «електромонтерові». Микола Андрійович пішов пришвидшеною ходою, не оглядаючись, тривожно прислухаючись на ходу, чи не крикне вартовий своє грізне «Стій! Назад!». Та той мовчав. Зате серце в грудях «монтера» стукотіло так, аж у вухах дзвеніло... Та ось ріг будинку. А там – поворот убік. «Монтера» уже вартовому не видно... І тоді Микола Андрійович побіг. Побіг у темінь, тікаючи від смерті. І таки втік. Утік, щоб далі робити добре свою справу – він же ж бо її ще далеко не закінчив...

Певний час потім переховувався у навколишніх селах у надійних земляків. Аж поки дика свавільщина й терор не вщухли, коли стало можливим з'явитися на світ божий у тому чи іншому населеному пункті, не дуже ризикуючи бути затриманим і розстріляним на місці. Згодом якимось чином воно пішло безпечніше. А не втекти б йому тоді з тих пазурів, хто може знати, як вирішилась би його доля. І чи продовжилось би настирливе збирання закарпатоукраїнської діалектної лексики, не менш рясної і барвистої, ніж народна лексика інших українських земель. І чи були б зафіксовані оті неоціненні народні лексичні скарби, такі важливі для слов'янознавства взагалі, а для україністики – зокрема.

Отож, мова про найвизначнішого збирача і знавця закарпатоукраїнських говорів, українського мовознавця, автора найбільшого рукописного «Словника українських говорів Закарпатської області», великого патріота України, а нашого з вами земляка Миколу Андрійовича Грицака.

У 1938-1939 роках Микола Грицак учителював у Державній горожанській школі у Великому Бичкові, куди його призначив Уряд Карпатської України в Хусті на посаду директора (декрет підписав міністр Августин Штефан). На цій посаді він протримався недовго, бо вже 20 березня 1939 року Угорський окружний військовий комендант в Ужгороді Нодь видав розпорядження звільнити М. Грицака з роботи. Про це звільнення Грицак у своїй автобіографії з листопада 1945 року писав: «Від 8 квітня 1939 до 12 вересня 1939 пропущений за антифашистську діяльність»¹. З 12 вересня 1939 р. до 20 жовтня 1941 р. М. Грицак був учителем у Косівській Полянці, звідки його на власне прохання було переведено до рідної Росішки. 30 грудня 1941 року його було призначено «державним дефінітивним професором» горожанської школи у Великому Бичкові. Цю посаду він займав до приходу Червоної армії в жовтні 1944 року.

15 грудня 1944 року нова влада призначила його на посаду завідувача відділу народної освіти в Рахові, однак вже 15 вересня 1945 р. він став завучем новоствореної середньої школи у Великому Бичкові, а через рік – її директором. Одночасно він був завпедом вечірньої школи робітничої молоді (1946-1947) та директором Великобичківського піонерського клубу (1947-1948) і, як писав в автобіографії, «паралельно з педагогічною роботою диригував сільськими і учнівськими хорами та більшими хоромо-танцювальними ансамблями в селах Буштині, Тячеві, Великому Бичкові, Лузі, Косівській Полянці»². У 1947 році на загальноукраїнському конкурсі в Києві хор Великобичківської середньої школи, керований М. Грицаком, зайняв перше місце³.

Як стверджує професор Іван Сабадош, Микола Андрійович був поетичною натурою⁴. «Мало хто знав, що в молодості він писав вірші, які публікував і які заслуговують на серйозну увагу літературознавців...» – стверджує Іван Сенько. Справді, на сьогодні виявлено біля двох десятків його поезій, друкованих у 1922-1939 роках в часописах Закарпаття «Пчілка» та «Наш рідний край». А в «Альманасі підкарпатських українських письменників», що виходив у Севлюші, – п'ять поезій. Деякі свої вірші він підписував псевдонімом «Бук».

Це вірші про красу карпатського краю, про важкі умовини життя, про горе і сльози вкрай виснажених роботою людей, про голод, сирітство, смерть і... тонкий промінець надії на кращі часи. Соціальна вмотивованість, загострене відчуття побутової безвиході, народнопісенність форми стали ці твори в один тематичний ряд з ранніми поезіями Зореслава («Голод», «Повивала мене мати...», «Ой повіяв вітер, ой повіяв буйний...», «Голодний» та ін.), віршами Миколаї Божук («Туди несесь душа моя...», «Се сон...», «Не питайся...», «Ой, вийду я, вийду...» і под.), Марусі Тисянської («Доля», «Я дівчина молоденька...», «Щастя шукаю...» та ін.), Василя Гренджі-Донського («Русин», «Зів'ялі лілеї», «Розділили Україну поміж ворогів» і т. д.). У поезіях чітко звучить патріотична тема, через що, власне, угорська окупаційна влада 1939 року звільнила автора з посади директора школи у Великому Бичкові.

Скажімо, у поезії «Вернися, доле» ліричний герой Миколи Грицака, нарікаючи на нещасливу долю, все-таки має сподівання на певні зміни:

*Гей, вернися, доле!
Досить вже блукати!
Буде легше вкупці
Сльози проливати.*

*Може, на тернині
Ніжні квіти зійдуть...
Може, спільні сльози
Дармо не відійдуть...*

¹ Галас Б. К. (1999). Неперевершений ентузіаст-лексикограф, с. 32.

² Там само, с. 32-33.

³ Сабадош І. В. (2008). Микола Андрійович Грицак як лексикограф, педагог, людина.

⁴ Там само.

У подібному дискурсі звучить і поезія «Трембіта», де справжня гуцульська душа плаче голосом трембіти:

*Блідне місяць, гаснуть зорі,
Ясне сонце піднімаєсь.
Пробудилась полонина
В пестрих квітах вже пишаєсь.*

*А у лісі десь глибоко,
В лісі тихім, зелененькім
Там трембіта тужить, плаче
Голосочком жалібненьким.*

*Плач, трембіто, плач, голубко,
Голосненько, жалібненько,
Вівчареві буде легше
В грудях битися серденько.*

*Твоя пісня враз із горем
Десь за лісом розплинеться.
Вівчареві молодому,
Щастя, доля усміхнеться.*

В одній з ранніх поезій «Загляньте у рай наш» автор вдало обігрує біблійну притчу про Адама і Єву та зловісне яблуко, наголошуючи, що карпатські Єви і Адами ходять теж голими, тобто бідно одягнутими, а яблука, як вродять, то їх лихварі «за безцінь у людей збирають». Попри те автор закликає частіше заглядати у цей рай, не шкодувати часу, бо інакше, як будемо знати, чи добре живеться простому люду.

І Микола Грицак усе своє життя віддав вивченню життя простого селянина, зокрема вивченню його мови.

Зі спогадів Кирила Галаса, однокурсника Миколи Грицака, відомо, що у часі захисту дипломних робіт та підготовки до усних екзаменів, коли приятелі закінчували Ужгородський державний університет, зав'язалася між ними щира дружба і взаєморозуміння. Справа в тому, що готувалися до усних іспитів разом, бо саме у Миколи Андрійовича була книжка «Нарис історії української літератури», де можна було вчитати про «партизанську тему в українській літературі», обов'язкове знання якої вимагав голова екзаменаційної комісії, тодішній завідувач кафедри української літератури Ковальчук. Під час спільних сидінь, у хвилини ліричних, а часом і не дуже, відступів, мова заходила про різні моменти їхнього життя-буття. Микола Андрійович був значно старшим за Кирила Йосиповича, але це не заважало встановленню між ними теплих товариських стосунків, що тривали до кінця життя Грицака. Уже з самого початку їхнього зближення Галас був належно поінформований, що Грицак досить давно займається збиранням закарпатоукраїнської діалектної лексики, що про його працю тоді вже знав і Павло Тичина, і ще дехто в Києві. Галас від свого товариша отримав уяву про спосіб збирання матеріалу, про техніку і методику записування, про зберігання зібраного, про приблизну кількість карток у картотеці тощо. Згодом, коли вони вже працювали на кафедрі української мови УжДУ, Кирило Йосипович нерідко бував на ужгородській квартирі Миколи Андрійовича, де часто бачив усе його багатство з понад мільйонною кількістю листочків.

Із безлічі випадків, про які довідався Кирило Галас, цікавий той, як Микола Андрійович дістав перший імпульс до початку своєї збирацької роботи, яка стала з часом основним змістом і сенсом його непростого життя.

Почав він свою збирацьку роботу, коли ще навчався в Ужгородській учительській семінарії. Було так, що одного разу на одному із занять якийсь викладач (на жаль, імені його не відомо) не витримав, щоб не поділитися зі своїми вихованцями історійкою, яка, як

виявилось, його не на жарт розхвилювала. А справа була в тому, що тодішній директор семінарії Августин Волошин, видно, без злої думки, якимось, можливо, ненароком висловився десь, що лексичний запас нашого селянина незначний, бо що, мовляв, може знати якийсь собі там Софілканич (є таке прізвище на Закарпатті). Сам викладач висловив переконання, що такому діячеві, як Волошин, такого не слід би було казати, бо це може здатися якоюсь зневагою до народу. Семінаристи почали реагувати на почуте. Озвався й Микола Андрійович, підкресливши, що, наскільки він може судити, лексика нашого селянина не така вже й бідна, але не кожен має належне уявлення про це. І додав, що готовий з ходу навести до сотні слів, яких і той викладач не чув. Це заінтригувало викладача, і він попросив семінарста Грицака тут же продемонструвати це. І Микола Андрійович, спираючись на вже тодішню свою обізнаність із рідною йому росіщанською говіркою, наводив слово за словом, а викладач справді чув це уперше в житті. Закінчилося тим, що той викладач порадив позбирати максимально народну лексику, не дати їй зникнути незафіксованою. І з того часу почалася систематична робота по збиранню народних словесних скарбів. Записи робив Микола Андрійович спочатку чорнилом та хімічним олівцем – гадав, що так краще зберігатиметься записане. І досить довго ніяких проблем не було. Та одного разу в його помешканні чи стеля затекла, чи він потрапив під дощ – одне слово, у його записи потрапила вода. І чимало записаного чорнилом та хімічним олівцем розповзлося, попсувалося. Відтоді Микола Андрійович, щоб ситуація не повторилася, робив записи виключно простим олівцем. Кишені його завжди були із запасом нарізаних вручну із звичайних учнівських зошитів карток і... простих олівців. При зустрічі з цікавим чи просто незнайомим словом або виразом Микола Андрійович брав усе на простий олівець у буквальному смислі слова. Уже працюючи членом кафедри української мови, виїжджав Микола Андрійович у села Березнянщини та Перечинщини збирати матеріал, бо раніше, проживаючи на сході Закарпаття, не мав змоги охопити західну частину краю. До збирання з часом залучались і студенти українського відділення філфаку – через написання контрольних, курсових і дипломних робіт, а то й так – із відданості українському мовознавству.

Згадує Й. Дзендзелівський: *«У нього (М. Грицака – М. М.) з студентами створилася своєрідна ситуація обапільної зацікавленості. Студент, дотримуючись його порад, підготує гарну дипломну чи курсову роботу, а викладач одержить повний багатий матеріал для поповнення картотеки свого словника [...]. Студенти з великою увагою сприймали настанови свого вчителя, намагаючись застосувати їх у своїй практичній роботі. Микола Андрійович вмів прищеплював студентам любов до наукової праці, умів переконати студентів у її важливості та необхідності [...] І студенти Миколі Андрійовичу, як ті невтомні бджілки, несли і несли на кафедру занотовані ними дорогоцінні словесні скарби»⁵.*

У сім'ї його надійними помічниками були сини Андрій (1936) і Павло (1941) та дружина Марія Владиславівна, дівоче прізвище – Шубертова, за національністю – чешка.

Проте першою інформаторкою Миколи Грицака була мама, прекрасна співачка та оповідачка з широким репертуаром. Ще 17-річним юнаком він вирішив укласти «Словник моєї мами» й інтенсивно записував на окремі картки її пісні, оповідання та лексику. Поштовхом до глибокого зацікавлення народною творчістю були для нього статті Івана Панькевича та його заклики до записування діалектних і фольклорних матеріалів, публіковані в закарпатській пресі, головним чином у його журналі «Підкарпатська Русь», який в часі навчання М. Грицака в Ужгородській учительській семінарії був обов'язковою лектурою для майбутніх учителів. Як стверджує приятель та колега науковця проф. Йосип Дзендзелівський, М. Грицак вже на переломі 30-40 років ХХ ст. мав машинописний реєстр діалектних слів від А до Я (2757 стор.), який охоплював 60-65 тисяч реєстрованих слів, переважно з ілюстративними матеріалами: коломийками, приказками, прислів'ями, прозовими текстами тощо. Лише посилок на коломийки в машинописі було майже 10 000!

⁵ Дзендзелівський Й. О. (1993). Словникар з Росішки, с. 95; 87-106.

Усе це було старанно паспортизоване. До кожного слова наведено село, в якому воно було записано (переважала лексика з Росішок та сусіднього села Косівська Поляна). Ці словесні скарби Микола Грицак в якомусь екстазі вечорами й ночами друкував на машинці, надаючи їм великої ваги. Чому така поспішність? Про цінність цієї праці Йосип Дзензелівський, добре обізнаний з машинописом, писав: *«Цей машинопис лише умовно можна назвати першою редакцією словника М. Грицака. Лише умовно, бо це ще не був словник у власному розумінні, а тільки матеріали для словника. Багаті, нові, цінні, значні обсягом, але тільки матеріали. Вірогідно, що саме так на цей машинопис дивився і сам автор. Для чого ж було затрачувати стільки часу й енергії для перепису на машинці такої колосальної кількості лише певним чином упорядкованих одних матеріалів? А справа в тому, що продовжувати нормальну роботу над словником було і неможливо, і небезпечно. Угорські жандарми-піроші могли навідатися будь-коли і не тільки все це конфіскувати і знищити, а й жорстоко познуватися і над автором, і над його сім'єю. Угорські окупанти здійснювали тотальний наступ проти всього українського, книжки знищувалися, проводилися арешти тих, хто притримувався української орієнтації тощо»*⁶.

Щоб зберегти цей цінний скарб перед знищенням, Микола Грицак обидва примірники машинопису старанно обгорнув у промисловий папір і в ящику закопав у землю в надійному місці. *«У матінці-землі ці матеріали пролежали аж до завершення війни»*⁷.

Після війни М. Грицак викопав й інтенсивно поповнював їх новими словами. Посада завідувача районного відділу народної освіти та інспектора поєднана з виїздами в кожне село Рахівщини, дозволяла йому поширювати географію своїх записів.

Поширенню географії своїх записів сприяли і стосунки з Юрієм Станинцем, греко-католицьким священиком, українським письменником і добрим знавцем та збирачем говірки Іршавщини, Берегівщини та Мукачівщини. В архіві Юрія Станинця збереглося 85 листів, писаних одне до одного від 1966 до 1976 року. Жоден інший жанр не може так глибоко й повно передати внутрішній світ людини, відтворити її психологію, як епістолярій, попри всі свої недоліки (час поки йде лист, «офіційність»), читання листів – це доторк до струн серця, відкриття найсокровеннішого. Адже з листів ми дізнаємося про повсякденні побутові справи тих, хто переписується, а в нашому випадку, це непересічні постаті в історії Закарпаття, ставлення їх до тої чи іншої людини тощо.

Юрій Станинець був знайомий з Миколою Грицаком ще з 30-их років. І в своєму першому листі до нього від 12.04.1966 року пише: «А ще: я маю одного, добре знайомого Миколу Грицака. Колись я був префектом в учительській семінарії, а він був тоді доктором. А коли я проживав у Вонігові, він був моїм сусідом, вчителюючи в селі Буштино. Чи не Ви будете той самий Микола Грицак? Якщо так, то ми скоро порозуміємось, згадаємо давні часи...». Отож, і Станинець, і Грицак, знали один одного ще з 30-их років. Першим, як бачите, написав Станинець, запропонувавши Грицакові до його реєстру слова, що вживаються у них у селі. Грицак з радістю прийняв пропозицію, бо справді знайшов між словами такі, яких у нього не було. Юрій Станинець захоплювався подвижницькою працею Миколи Грицака. В одному з листів він писав: «Відколи був у Вас, не можу вийти з дива, коли побачив той колосальний матеріал, що Ви зібрали. Ваш труд неоцінний перед народом і нашою літературою. Тільки шкода, що видання так затягується. І не дивниця, бо цілі ешелони вагонів з папером треба, щоб його видати. А скільки грошей то буде коштувати.

Тому я міркую: чи не доцільніше було зібрати тільки діалектичні слова Закарпаття і то в стислому розумінню. Ось, такі, як я Вам посилаю. Які тільки в нас уживаються. Обсяг словника був би далеко менший, і тоді легше було б його видати. А Ваш труд! Щоб все це тільки перепечатати на машинці... Це вже саме є правдива Сізіфова праця. Просто подивляю Вашу залізну волю, якою роки вже приковали себе до цього великого діла. Правда, що вже

⁶ Дзензелівський Й. О. (1993). Словникар з Росішки, с. 88.

⁷ Там само.

золотими буквами вписали себе на сторінки нашої літератури і культури, але і по мимо цього всього, я не можу ніяк оцінити Ваш дорогий труд...

Тисну Вашу трудолюбиву руку і остаюсь, бажаючи міцного здоров'я до закінчення цього великого діла»⁸.

У відповідь Микола Андрійович пояснює: «Дякую за цінні слова. Що стосується типу «Словника», то питання це піднімалось багато разів, чи він має бути загальний, де б визначати всі слова, диференційований, тобто з реєстром тільки діалектичних слів. У зв'язку з цим, я зробив детальний аналіз слів, що розпочинаються буквою «Б», і виявилось, що тільки 5-7% є слів, які не ввійшли б у «Словник», якщо б він був диференційованого типу, а тоді постає питання, чи варто викидати тих 12-15 тисяч слів (по всьому «Словнику»). Справа в тому, що майже кожне слово, що має спільне звучання з відповідним словом літературної мови має ще ряд відмінних, тобто діалектичних значень. Відмітим, наприклад, слово риба (рыба). Воно, крім значення відомої тварини, має ще значення «великий начальник», «найбільший м'яз на руці чи нозі», «маленька тваринка, що водиться в щілинах будинків, дещо схожа на рибу» та багато подібних. Таким чином, у реєстр потрібно вводити слово «риба» заради цих значень»⁹.

Станинець погоджується з Грицаком – і вже вони міркують над наступним: як би то дати студентам на літні канікули завдання списати всякі прислів'я, приповідки, що у них дома говорять і т. д. Вони, мов діти раділи успіхам кожного, співпереживали невдачам і хворобам, обмінювалися книжками, шукали один для одного різноманітні матеріали, пересилали щось із написаного, щоб прочитати і прорецензувати–додати–виправити... Грицак доручив Станинцю списати назви всіх рослин, які він знає, Станинець просить журнали «Пчілка» і збірку віршів Миколаї Божук, обговорюють видання поетки, нарікають на бездіяльність Василя Попа у цій справі... і при тому все снують плани про видання словника. Грицак писав Станинцеві: «Дорогий Друже! Щиро дякую за новорічне поздоровлення. Воно єдине з додатком чудових слів...». А Станинець відповідав: «Дорогий Миколо Андрійовичу! Святий отець Миколай заставив мене «потурбувати» Вас. Користаючися нагодою – посилаю Вам ще пару слів записаних минулого літа. Хоч не віриться, що ще знайдуться такі, які Вам не були би відомі. А може... Криниця словесних народних скарбів невичерпна, як і джерело верховинських криниць та кришталевих поточків.

Як мається? Як служать сили? Як праця над «Словником»?

Я минулої осені занедужав був. Думалось, що вже готово... Сіно досушене, яблука мого саду зірвані, ошипок догризений і треба пакуватись на там-той бік буття... Та видно, що ще «Хтось» має для мене якусь задачу, якість діло...»¹⁰

Вони жили у своєму світі. І обоє якимось випали із свого часу.

Але це було пізніше, а в 1951 р. в Ужгородському університеті Грицак блискуче захистив дипломну роботу «*Лексика говірки села Росішка Рахівського району Закарпатської області*», опонентом якої був згадуваний Йосиф Дзендзелівський. З того часу між сільським учителем і досвідченим діалектологом зав'язалася щира, обобічно корисна дружба.

У першій половині 60-х років М. Грицак виготовив другу машинописну редакцію словника (на цей раз словника, а не матеріалів до словника) під назвою «*Словник українських говорів Закарпатської області УРСР. 150 000 реєстрованих слів*». Дев'ять завершених книжок словника (літери А – Ж), власноручно надрукованих автором на машинці, становили 3 445 сторінок (!). А це була лише четверта частина словника. Якби його видати на той час, він би охоплював 560 друкарських аркушів, тобто 50 об'ємних томів. А М. Грицак весь час поповнював картотеку новими словами.

Видання такого об'ємного словника було проблемним.

⁸ Двоє, що випали з часу: Листування Юрія Станинця та Миколи Грицака (2013), с. 31.

⁹ Там само, с. 32.

¹⁰ Там само, с. 49.

Й. Дзензелівський разом з Ф. Жилком добилися у секретаря Закарпатського обкому партії В. Повха дозволу на видання словника М. Грицака у двох томах. Та він категорично відмовився від такого радикального скорочення свого ціложиттєвого доробку.

Йосифу Дзензелівському, який з 1962 р. очолював кафедру української мови Ужгородського державного університету, з невеликими труднощами вдалося притягнути Миколу Грицака на свою кафедру. Головна перешкода для прийняття полягала в тому, що його молодшого брата Андрія, директора школи в Росішках, члена Української повстанської армії, було застрелено при облаві загону НКВС на криївку, в лісі, в якій він переховувався, дізнавшись, що за ним слідкують і хочуть арештувати. Цю перешкоду вдалося «перекрити» фактом, що М. Грицак з перших днів радянської влади на Закарпатті, повіривши гаслам її пропаганди про свободу, демократію і гуманність, активно залучився до її утвердження на ниві просвіти на Рахівщині і вже 1947 році був удостоєний звання «Відмінник народної освіти». Немалу роль тут зіграв і авторитет та запорука Й. Дзензелівського.

Миколу Грицака було прийнято на посаду старшого викладача кафедри, а від 1967 року він виконував обов'язки доцента, читаючи курс методики викладання української мови в школі, курс сучасної української мови та курс чеської мови. Одночасно він керував діалектологічною практикою, вів курсові та дипломні роботи студентів, а при тому систематично поповнював свою картотеку новими матеріалами¹¹.

Зі спогадів академіка Миколи Мушинки знаємо, що була спроба об'єднати «Словник українських говорів Закарпаття» Івана Панькевича, що охоплював і діалектну лексику українців Словаччини (Пряшівщини) і нараховував понад 100 000 анотованих карток із «Словником українських говорів Закарпатської області» Миколи Грицака, щоб видати однією книгою. У жовтні 1964 р. друг Миколи Мушинки зі студентських років Андрій Куримський (учень Івана Панькевича) повіз копію опрацьованого початку Словника І. Панькевича (літери А-Бая) М. Грицакові в Ужгород і домовився з ним, що той протягом 6-8 місяців об'єднає цю частину зі своїми матеріалами, і готову версію частини словника передасть у Прагу.

У червні 1965 року Мушинка відвідав М. Грицака в Ужгороді¹². У розмові М. Грицак був захоплений ідеєю об'єднання двох словників, тим більше, що І. Панькевича він знав особисто ще з періоду свого навчання в Ужгородській учительській семінарії (1926-1930) і глибоко поважав за його праці, зокрема за монографію «Українські говори Підкарпатської Русі і суміжних областей» (Прага, 1938), яка, як він казав, була для нього настільною книгою та незамінним підручником закарпатоукраїнської діалектології. Вони домовились, що Мушинка забере її навесні 1966 року.

Та у грудні 1965 року органи КДБ затримали Миколу на кордоні в Чопі з рукописами українського самвидаву (головним чином, з працею І. Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація?»), в результаті чого у 1966 році Микола Андрійович доставив два примірники матеріалів словника в Прагу сам: один для Архіву чеської літератури на Страгові (там він зберігається під числом 6658), другий – для дочки І. Панькевича Марти Дольницької в Оломоуц¹³. Та видання об'єднаного словника застряло на мертвій точці, головним чином, через брак коштів, але в результаті загострення політичних відносин між Чехословаччиною та Радянським Союзом, кульмінацією якого була окупація Чехословаччини військами Варшавського договору 1968 року.

Микола Андрійович через свою завантаженість ніколи не гнався за кар'єрою. Та кафедра української мови з огляду на його незаперечні успіхи в педагогічній роботі запропонувала його на звання доцента. Пропозиція була ухвалена вченими радами факультету та університету, однак без пояснення була забракована «вищим начальством». У науковій пресі України він в 60-70 роках опублікував понад 15 статей.

¹¹ Сюсько М. І. (1999). Микола Грицак: учений і педагог, с. 1.

¹² Двоє, що випали з часу: Листування Юрія Станинця та Миколи Грицака (2013), с. 192-193.

¹³ Долницька М. (2002). Матеріали для Словника українських закарпатських говірок Івана Панькевича, с. 30-31.

У 1972 році він підготував кандидатську дисертацію *«Історія української діалектної лексикографії»* (225 стор.), побудовану на величезній кількості українських діалектних словників та збірок слів, надрукованих в найрізноманітніших виданнях цілої України. Подібної праці в українській діалектології в той час не було. Та працю не було допущено до захисту.

У 1976 році важко хворого М. Грицака було відправлено на пенсію. Як це було, дізнаємося з листа М. Грицака до Станиця: «Прошу пробачення, що довго не відповідав, бо в мене зараз дуже важке становище. У зв'язку з упорядкуванням штатів на кафедрах мене скоротили і силою виганяють на пенсію на 75 крб. Розуміється, що з такої пенсії я не зможу й прожити, а не те, що думати про закінчення словника. Уже не могли тільки зробити, щоб я зміг захистити готову роботу і працювати ще півтора – два роки і піти в пенсію, як інші люди. А я ж пропрацював 42 роки безперервно. Та все якось було б, тільки мені дуже жалко своїми власними руками покласти в могилу найдорожчі для мене – народні скарби, яким я все віддав протягом більше, як 45 років»¹⁴.

Особливо вражаючі останні листи Грицака: «Я зараз повністю віддався закінченню рукопису словника. Досить сильно підводить мене здоров'я, бо інакше міг би всі дні працювати. Уже переболів той дуже болючий моральний удар, то краще стало. Тільки іноді згадую, що замість якоїсь допомоги, довелось пережити таке знуцання, особливо від людей, які 20 років безсоромно крали слова із мого словника, публікували їх як свої і одержували високі наукові звання, а я тоді мучився за 92 крб. місячної зарплати і в кінці кінців пішов у пенсію із званням учителя. Але то тільки інколи справляє мені біль, а як забуваю, то все гаразд. У словнику залишились ще багато десятків тисяч цікавих слів, на які ще ці наукові злодії не встигли покласти свої чорні лапи»¹⁵.

Він не перестав поповнювати картотеку «Словника українських говорів Закарпатської області», навіть будучи паралізованим на правий бік і втративши мову, він жестом запрошував до себе співпацієнтів по кімнаті (приходили й пацієнти з інших кімнат) і жестом просив їх розповісти про що-небудь, а лівою рукою записував цікаві місця з їх розповідей на карточки, які завжди лежали на його тумбочці.

У некролозі, опублікованому в «Дуклі», зазначалося: *«Словник українських говорів Закарпатської області УРСР» є працею всього життя М. Грицака, його життєвим трудовим подвигом, над ним він працював понад 50 років. Діалектний словник М. Грицака в усіх відношеннях є унікальною працею, яка має свої власні теоретичні засади побудови. Це не диференціальний, а повний словник народної розмовної мови. Він охоплює понад 250 000 реєстрованих слів, а картотека словника обіймає більше мільйона карток. Крім звичайних слів, в ньому включено величезний фразеологічний матеріал. Кожне слово і фразеологізм докладно ілюструється цитатами з переказів, пісень, заклинань, повір'їв тощо, записаних у різних районах обстежуваної території. Таким чином, цей словник становить значний інтерес не лише для лінгвіста, а й для фольклориста, етнографа, історика духовної та матеріальної культури. Це своєрідна енциклопедія Закарпаття. Ні кількістю реєстрованих слів, ні багатством ілюстрованого матеріалу, ні докладністю опрацювання словникових статей, представлення народної фразеології і т. ін. він не має собі рівного не лише в українській, а й взагалі в слов'янській лексикографії. Значення цього словника для україністики і взагалі для славістики важко переоцінити»*¹⁶.

Подібні статті про М. Грицака з'явилися і в закарпатській пресі. Є про нього біо-бібліографічні довідки в енциклопедії «Українська мова»¹⁷, «Енциклопедія Закарпаття»¹⁸,

¹⁴ Двоє, що випали з часу: Листування Юрія Станиця та Миколи Грицака (2013), с. 63

¹⁵ Там само, с. 70

¹⁶ Група товаришів. (1979). Михайло Андрійович Грицак (18. XII. 1908 – 7. IV. 1979), с. 78-79.

¹⁷ Гриценко П. (2000). Грицак Микола Андрійович, с. 113.

¹⁸ Сьюсько М. (2007). Грицак Микола Андрійович, с. 105.

«Енциклопедія історії і культури закарпатських русинів»¹⁹ та інших. Мабуть, через брак наукових звань ім'я М. Грицака не потрапило до «Енциклопедії сучасної України».

Після смерті автора син Миколи Андрійовича Павло (за фахом електротехнік) ніби запропонував словник Ужгородському університетові. Та ні університет, ні жодна інша установа в Ужгороді не виявили зацікавлення у придбанні величезної кількості недоопрацьованих матеріалів для словника, мотивуючи це безперспективністю їх видання. Не знайшовши порозуміння в Ужгороді, син через пару років після смерті батька звернувся до Інституту мовознавства АН УРСР в Києві. Інститут виявив зацікавлення матеріалами словника М. Грицака, які врешті-решт було ними закуплено від спадкоємців за 10 000 карбованців і перевезено із горища приватного будинку, де вони знаходилися до того часу, до Києва. Активну участь в цій «транзакції» брав нинішній директор Інституту української мови НАНУ Павло Гриценко, великий прихильник і шанувальник Миколи Грицака та його титанічної праці.

У 1987 році в «Літературній Україні» появилася популярна стаття письменника Сергія Плачинди про М. Грицака²⁰, після якої обкомівське та університетське керівництво в Ужгороді заворушилося й виявило бажання придбати його унікальну працю. Та було вже запізно. Усі спроби переконати сина, щоб він повернув гроші академії і перевіз працю в Ужгород та обіцянки видати «Словник» на Закарпатті, були безрезультатні. У колах науковців Закарпаття запанувала думка, що в Києві цінні матеріали М. Грицака ніколи не побачать Світу Божого і вони назавжди застрянуть у стінах одного із архівосховищ АН УРСР, в кращому випадку їх будуть використовувати столичні науковці для своїх праць.

Згадуваний уже сучасний закарпатоукраїнський мовознавець Борис Галас у 1999 році про це писав не двозначно: *«Залишений нам у спадок Грицаків «Словник українських говорів Закарпаття» – це коштовний діамант у нашій скарбниці. Треба докласти всіх зусиль, щоб цей діамант засяяв для всіх. Нинішнє місце зберігання його (Інститут української мови Національної академії наук України) – місце хоч і почесне, однак не про це мріяв автор. Не для архіву трудився. Усе своє життя М. Грицак вірив у торжество української національної ідеї, засвоївши її від своїх високоосвічених учителів, [...] серед яких без ризику помилитися можемо назвати І. Панькевича. Усе життя М. Грицак не втрачав надії, що його праця без скорочень дійде до користувача. Вірив, що його оцінять українці і Україна»*²¹.

Однак справжньою несподіванкою для любителів народної мови та прихильників Миколи Грицака була вістка про те, що в Інституті української мови НАНУ ведеться *«робота над картотекою, уже кілька років триває електронний набір, який здійснюють кілька працівників [...]». Ще кілька років підуть на закінчення цього процесу. Але по його завершенню праця Миколи Грицака нарешті отримає узагальнений вигляд»*²². І ось 2017 року було видано «Матеріали до словника українських говірок Закарпатської області. Випуск 1»²³.

Тож залишається повторити за Василем Довговичем:

*Все мине!
Тільки добре зроблене діло залишається.
Добре зроблене діло залишається!
Не постаріє воно в віках!
І завжди нагадає час, коли було зроблене.
Щасливий той, кого діло довіряє прийдешнім рокам
І робить його новим для майбутніх нащадків.*

¹⁹ Енциклопедія історії та культури карпатських русинів (2009), с. 152-153.

²⁰ Плачинда С. (1987). Подвижник. Як Микола Грицак віднаходив скарби, с. 12.

²¹ Галас Б. (1999). Неперевершений ентузіаст-лексикограф, с. 33.

²² Двоє, що випали з часу: Листування Юрія Станинця та Миколи Грицака (2013), с. 200.

²³ Грицак Микола. (2017). Матеріали до словника українських говірок Закарпатської області, 308 с.

Література:

1. Галас Б. (1999). Неперевершений ентузіаст-лексикограф. До 90-річчя Миколи Грицака. *Карпатський край*. Річ. 9. № 1-3 (119). 32-33.
2. Грицак Микола. (2017). Матеріали до словника українських говірок Закарпатської області. Вип. 1: А–Б / За ред. П.Ю. Гриценка. К.: КММ. 380 с.
3. Гриценко П. (2000). Грицак Микола Андрійович. *Енциклопедія „Українська мова”*. Київ, с. 113. В статті „Закарпатські говори” в тій же енциклопедії (с. 174-176) ім'я М. Грицака не згадано.
4. Група товаришів. (1979). Михайло Андрійович Грицак (18.XII.1908 – 7.IV.1979), 78-79.
5. Двоє, що випали з часу: Листування Юрія Станинця та Миколи Грицака (2013). / Упорядкування Андрія Ребрика; передмова Наталії Ребрик. Ужгород: Гражда. 204 с.
6. Дзензелівський Й. (1993). Словникар з Росішки. «Тиса». № 1-2.
7. Долницька М. (2002). Матеріали для Словника українських закарпатських говірок Івана Панькевича. У кн. Іван Панькевич та питання літературної мови. Статті та матеріали. Упор. М. Мушинка. Пряшів. 208 с.
8. Енциклопедія історії та культури карпатських русинів (2010). Укладачі П.Р. Магочій та І. Поп. Ужгород. 152-153.
9. Плачинда С. (1987). Подвижник. Як Микола Грицак віднаходив скарби. *Літературна Україна*. 6 серпня.
10. Сабалош І. (2008). Микола Андрійович Грицак як лексикограф, педагог, людина. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. Вип. 12. 7-15. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spml_2008_12_3
11. Сюсько М. І. (2007). Грицак Микола Андрійович. *Енциклопедія Закарпаття*. Визначні особи ХХ століття. Ужгород. С. 105.
12. Сюсько М. І. (1999). Микола Грицак: учений і педагог. *Погляд*. 22 лют. № 2. С. 1.

